Niveau(x) d'enseignement : 5 Numéro EDUQ : 9570164
Centre d'intérêt : 260

Tremblay, Robert.

Le texte argumentatif et les marqueurs de relation / par Robert Tremblay, Jean-Guy Lacroix et Lise Lacerte avec la collaboration de Fernande Charron et Gérald Noelting. -- Montréal : Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques, Service de la recherche, c1994.
283 p. : ill. ; 23 cm.

"Le rôle des marqueurs de relation et de négation dans la lecture, l'écriture et le raisonnement : une étude pédagogique comparative concernant les élèves sourds, malentendants et entendants des ordres secondaire et collégial". Résumé : p. 7-8. Code : 1532-0516. Bibliogr. : p. 155-162.

ISBN 2-921100-09-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Lacroix, Jean-Guy * Lacerte, Lise * Cégep du Vieux-Montréal. Services pédagogiques. Service de la recherche

Descripteur(s) : Sourd * Handicapé auditif * Français (Langue) * Langue écrite * Composition * Lecture * Raisonnement * Compréhension * Pensée formelle * Apprentissage assuré * Instrument de mesure * Test * Module d'enseignement * Etude comparative * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

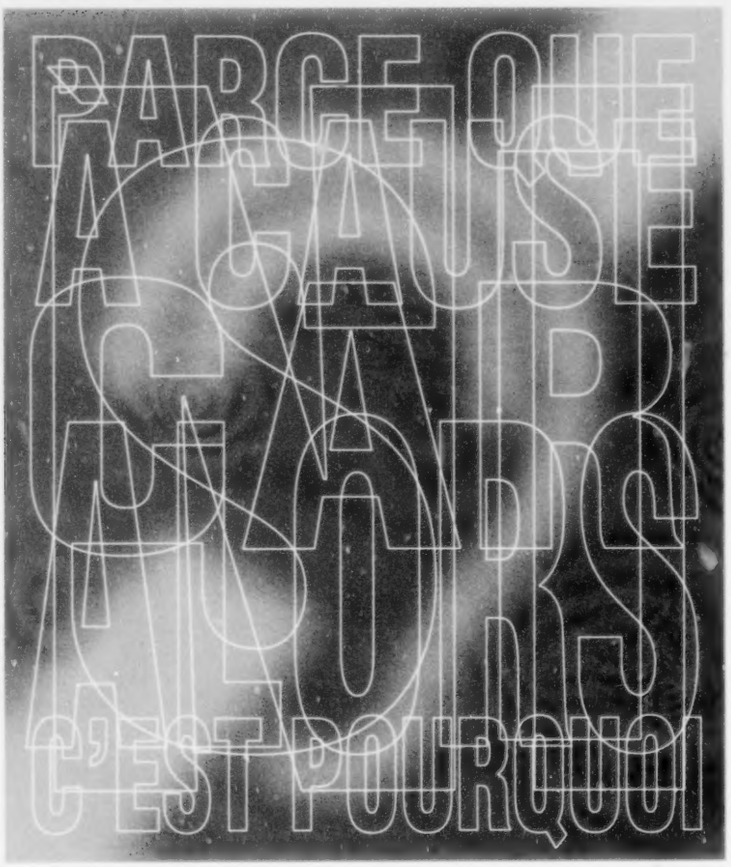
Identificateur(s) de sujet : Marqueur de relation * Langage par signes * Argumentation * Langage visuel

Cette recherche veut mettre en évidence le rôle des marqueurs de relation dans la maîtrise de la langue écrite chez les élèves sourds, malentendants et entendants de la quatrième année du secondaire et des deux premières années du collégial. Ces élèves ont été comparés du point de vue de leur aptitude au raisonnement propositionnel (niveau piagétien), de leur compréhension et de leur capacité à rédiger des textes argumentatifs. La recherche a également tenté de savoir s'il est possible d'améliorer ces habiletés en ciblant l'apprentissage sur les principaux marqueurs de négation, d'implication et de cause.

LE TEXTE ARGUMENTATIF ET LES MARQUEURS DE RELATION

Robert TREMBLAY • Jean-Guy LACROIX • Lise LACERTE

en collaboration avec Fernande Charront et Gérald Noelting



Cégep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Service de la recherche

95-70164

le texte argumentatif et les marqueurs de relation

Le texte argumentatif et les marqueurs de relation

Le rôle des marqueurs de relation et de négation dans la lecture, l'écriture et le raisonnement : une étude pédagogique comparative concernant les élèves sourds, malentendants et entendants des ordres secondaire et collégial

par

Robert TREMBLAY,

Jean-Guy LACROIX,

et Lise LACERTE

Avec la collaboration de

Fernande Charron† et Gérald Noelting

Cégep du Vieux-Montréal
Services pédagogiques
Service de la recherche

CONTRIBUTIONS

CHERCHEURS

Robert Tremblay, chercheur principal, maître en philosophie, docteur en sémiologie.

Jean-Guy Lacroix, chercheur associé, maître en philosophie.

Lise Lacerte, chercheure associée, maître en linguistique.

COLLABORATEURS

Fernande Charron†, maître en linguistique, spécialiste de la L.S.Q.

Gino Coudé, étudiant et assistant de recherche à l'Université Laval, département de psychologie.

Linda Lelièvre, personne ressource pour les transcriptions vidéo et animatrice au cours des enregistrements, personne sourde.

Gérald Noelting, docteur en psychologie, professeur associé à la faculté de psychologie, Université Laval, psychologue piagétien de renommée internationale.

Dominique Pinsonneault, maître en linguistique, spécialiste de la L.S.Q.

Jean-Pierre Rousseau, étudiant en psychologie à l'Université Laval, assistant de recherche, professeur de psychologie au cégep de Ste-Foy.

PROFESSEURS

Audrez Castongay, professeur de français et conseillère pédagogique auprès des étudiants sourds, Cégep de Ste-Foy.

Elizabeth Gauthier, professeur de français, étudiants entendants du Secondaire, Polyvalente de Charlesbourg, Québec.

Jean-Guy Lacroix, professeur de philosophie, étudiants sourds et entendants, Cégep du Vieux-Montréal.

Rita Perras, professeur de français, étudiants sourds du secondaire, Polyvalente de Charlesbourg, Québec.

CONSEILLER EN STATISTIQUES, MESURES ET ÉVALUATION

François Lasnier, docteur en mesures et évaluation, professeur d'éducation physique au cégep de Ste-Foy, chercheur et consultant en recherche, formateur en méthodes quantitatives.

RESPONSABLE DE LA RECHERCHE AU CEGEP DU VIEUX-MONTREAL

Robert Laferrière, conseiller pédagogique.

SUPPORT ADMINISTRATIF

Daniel Fiset, directeur-adjoint des services pédagogiques du C.V.M.

ILLUSTRATION ET GRAPHISME DE LA COUVERTURE

Denis Desmarais, graphiste du CVM

ÉDITIQUE

Robert Tremblay

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes ces personnes sans la passion, la compétence et le dévouement desquelles cette étude n'aurait pas vu le jour. À tous ceux-là et aux élèves qui ont participé à la recherche, nous tenons à transmettre nos plus sincères remerciements.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur la maîtrise des marqueurs de relation en compréhension et en rédaction des textes argumentatifs. Nous avons comparé les performances de 21 élèves sourds et de 52 élèves entendants des niveaux secondaire IV et collégial 1 et 2. Nous avons mis au point un enseignement modulaire-programmé inspiré de la pédagogie de la maîtrise portant sur les principaux marqueurs de négation (*non, ne... pas, ni... ni...*), d'implication (*donc, si... alors, ...*) et de cause (*car, parce que, ...*).

Nous avons pris des mesures en matière de compréhension de texte (l'épreuve originale Parer), de rédaction (l'épreuve originale Texdar), de niveau piagétien (l'épreuve des Coffrets) et d'autres mesures standard comme la fréquence d'erreur et la maturité syntaxique. Les épreuves originales mentionnées s'avèrent fidèles et valides. L'adaptation graphique du test des Coffrets s'avère très utile. Nous montrons également que la langue des signes québécoise (LSQ) est parfaitement capable de rendre diverses formes de la négation et de l'implication.

Notre étude consiste à comparer les deux groupes et à tenter d'améliorer les performances des élèves en matière d'écriture argumentative. L'hypothèse principale stipule que les élèves auraient dû progresser grâce à ce programme, les élèves sourds peut-être un peu plus que les entendants. L'hypothèse principale est réfutée sur ses deux aspects. De telles améliorations sont lentes, car il faut compter sur une amélioration du traitement de décodage-

encodage et de construction des modèles mentaux appropriés aux fins de représenter et construire la macrostructure des textes.

Nous avons cependant découvert que les élèves sourds se caractérisent par un écart négatif en matière de niveau piagétien (stade opératoire concret supérieur), de lecture et d'écriture. Nous montrons aussi que les entendants ont généralement atteint le stade opératoire formel inférieur et que leurs performances en lecture et en écriture, même si elles sont meilleures que celles des sourds, restent tout de même assez basses.

Nous avons trouvé de nombreuses et significatives corrélations, notamment entre le niveau piagétien et les capacités de lecture et d'écriture argumentative. Comme l'importance de ces habiletés est très grande dans le succès des études supérieures, nous concluons qu'il faudrait élaborer un programme correctif à l'adresse des personnes sourdes, car leur progrès du secondaire au collégial, en matière de compréhension et de rédaction démontre leur capacité à atteindre le niveau requis sur les principaux indicateurs. Il faut aussi constater que les performances des élèves entendants sont bonnes en matière de réflexion propositionnelle, mais qu'elles laissent à désirer en matière de compréhension et de rédaction des textes argumentatifs.

Nous faisons aussi état de nombreuses études convergentes avec la nôtre sur différents points : entre autres, celles de Deschênes concernant le rapport entre le niveau piagétien et les habiletés en lecture et écriture, celles de Noelting concernant la pensée formelle des élèves et celles de Dubuisson à propos des caractéristiques de la LSQ.

En annexe, nous fournissons les éléments requis afin de comprendre les tests et méthodes d'analyse utilisés. Nous reproduisons le programme d'enseignement des marqueurs de relation et nous reproduisons quelques exemples de textes d'élèves corrigés avec la grille Texdar.

table des matières

CONTRIBUTIONS 5

RÉSUMÉ 7

1. INTRODUCTION ET RECENSION DES ÉCRITS 11
    1.1 Problématique générale 12
        1.1.1 Définition du problème 12
        1.1.2. État de la question 15
    1.2 Perspectives théoriques 20
        1.2.1 Les marqueurs de relation et les langues signées 21
        1.2.2 Les marqueurs de relation en français 26
        1.2.3 Langue et pensée logique 30
        1.2.4 La compréhension des textes 39
        1.2.5 La production et la structuration des textes 46
        1.2.6 La pédagogie du texte chez les personnes sourdes 49
        1.2.7 La pédagogie de la maîtrise 52
    1.3 Les objectifs de la recherche 58
    1.4 Les hypothèses de recherche 61
    1.5 La théorie et l'expérimentation 62

2. MÉTHODOLOGIE 63
    2.1 Le devis de recherche et les variables mesurées 63
    2.2 La population cible 65
    2.3 Les instruments de mesure 67
        2.3.1 Analyse de la langue des signes québécoise 68
        2.3.2 Le test des Coffrets 71
        2.3.3 Parer, Texdar : des tests de compréhension et de production des textes argumentatifs 77

2.4 Validité et fidélité des instruments de mesure 83
2.5 Stratégie pédagogique 92
2.6 La cueillette et la vérification des données 94
2.7 Les méthodes statistiques utilisées 99

3. RÉSULTATS 101
3.1 Les marqueurs dans la langue des signes québécoise 101
3.2 Application du programme pédagogique 104
3.3 Les résultats quantitatifs 109

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS 133
4.1 Discussion en rapport avec les hypothèses 133
4.2 Discussion des résultats en rapport avec le cadre théorique 143

5. CONCLUSION 149

BIBLIOGRAPHIE 155

ANNEXES 163
A.1 Test des Coffrets '93 (2 versions) 164
A.2 L'épreuve Parer 187
A.3 L'épreuve Texdar 199
A.4 Une transcription des séquences LSQ 209
A.5 Données brutes 213
A.6 Programme d'enseignement modulaire 225
A.7 Notes sur les formes principales de raisonnement 265
A.8 Quelques textes d'argumentation 271

1. INTRODUCTION ET RECENSION DES ÉCRITS

Cette étude porte sur l'importance des marqueurs de relation (et de négation) dans la maîtrise de la langue écrite. Elle considère les marqueurs de relation du point de vue de leur importance dans la cohérence du texte et en tant que foncteurs logiques. Le devis de recherche est quasi-expérimental et s'appuie sur la comparaison entre 21 élèves sourds[1] et 52 élèves entendants du secondaire IV et du collégial I. Ces élèves ont été comparés du point de vue de leur aptitude au raisonnement propositionnel (niveau piagétien), de leur compréhension de textes argumentatifs simples et de leur capacité à rédiger de tels textes. Un programme de formation construit selon les principes de la pédagogie de la maîtrise d'environ 10 heures leur fut prodigué. Des post-tests ont eu lieu. Nous avons donc également cherché à savoir si on pouvait améliorer ces habiletés rapidement en ciblant l'apprentissage sur les principaux marqueurs de relation et de négation. Dans cette introduction nous allons présenter les éléments de la problématique qui nous a inspiré ce devis.

---

1. Dans cette étude nous employons des expressions comme «sourds», «élèves sourds» ou «personnes sourdes» pour désigner indifféremment toutes les catégories d'élèves sourds et malentendants, signeurs ou non, qui ont participé à cette recherche. En outre, le masculin est utilisé au sens générique uniquement dans le but d'alléger le texte et sans aucune intention discriminatoire.

1.1 Problématique générale

Il s'agit dans un premier temps de considérer avec toute l'attention requise les éléments principaux du problème posé par le progrès cognitif et scolaire des élèves sourds dans le contexte de groupes homogènes de français et de philosophie.

1.1.1 Définition du problème

A la suite d'une première recherche portant sur les meilleures formules pédagogiques requises pour l'apprentissage des concepts par les personnes sourdes, *Conceptualisation et surdité* (Tremblay, Charron, 1992) nous avons pu mettre en évidence l'importance cruciale de la maîtrise de la langue écrite dans la cognition. Nous avons alors été en mesure de saisir les lacunes de la recherche en pédagogie générale et encore plus en pédagogie adaptée aux personnes sourdes en ce qui a trait à la compréhension des rapports entre langue et pensée. En effet, nous avons là un cas inusité: plusieurs personnes sourdes utilisent couramment la langue des signes québécoise (LSQ) pour communiquer mais cette langue ne possédant pas de système de transcription graphique propre (permettant la lecture et l'écriture), ils doivent étudier et communiquer par le texte uniquement dans une langue seconde. Or la structure grammaticale et lexicale du français et de la LSQ diffèrent énormément. En outre, plusieurs personnes sourdes qui ne maîtrisent pas une langue signée, ou l'utilisent comme une langue seconde, ne maîtrisent pas non plus le code du français écrit, cela malgré les efforts et les ressources considérables consentis en ce domaine par l'État et par divers organismes communautaires. On peut d'emblée affirmer que notre connaissance limitée des caractéristiques de la LSQ et des mécanismes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les personnes sourdes sont des facteurs qui peuvent expliquer en partie la faiblesse des résultats obtenus. Etant donné l'importance du texte dans la transmission des matières scolaires comme dans la vie sociale — pour s'informer comme pour s'exprimer — le problème des rapports entre langue et pensée chez les personnes sourdes devrait nous préoccuper au plus haut point.

Nous avons pu constater que les personnes sourdes semblent avoir une très grande difficulté à saisir les éléments et les structures logiques d'un texte tout aussi bien qu'à structurer leurs propres écrits en respectant le caractère argumentatif des textes raisonnés. Les élèves entendants éprouvent des difficultés semblables, surtout s'ils ont des problèmes en français écrit, mais à un degré moindre. Faisant souvent appel à des illustrations, exemples ou comparaisons, bref à des procédés analogiques, la plupart des élèves éprouvent la plus grande difficulté à structurer logiquement leur discours et semblent ne pouvoir livrer que des impressions, des sentiments ou des opinions qui ne sont nullement appuyés sur des faits ou des arguments acceptables. Inversement, la plupart éprouvent la plus grande difficulté à saisir l'idée directrice d'un paragraphe et confondent souvent celle-ci avec le principal exemple ou le trait le plus frappant (de leur point de vue) de l'exposé de l'auteur.

Nous croyons qu'il y a un lien direct entre ces difficultés dans l'apprentissage scolaire et le déficit linguistique des élèves sur le plan du texte comme véhicule d'idées. Ces difficultés sont encore plus grandes chez les élèves sourds puisque ceux-ci sont généralement assez faibles en français. Par contre, toutes les données (fort nombreuses) dont nous disposons pointent vers la conclusion suivante: les personnes sourdes, même les personnes sourdes de naissance, n'ont aucun déficit cognitif quelles que soient les aptitudes intellectuelles testées (Sacks, 1989). Les difficultés rencontrées par les élèves sourds dans l'apprentissage des concepts abstraits sont plus complexes dans le cas des élèves sourds dont la LSQ est la langue maternelle, étant donné que ces derniers pensent dans une langue qui diffère fondamentalement du français. La compréhension de ces problèmes est essentielle au développement d'une stratégie pédagogique adaptée.

Aussi croyons-nous qu'il est de toute première importance de s'interroger sur ces rapports entre langue écrite et pensée logique. Cette problématique est évidemment encore trop vaste, aussi il faut la préciser. Du point de vue linguistique, la compréhension juste et l'usage correct des *marqueurs de relation et de négation* (conjonctions, adverbes, etc.) est un signe évident de maturité

syntaxique (Brouillet, Gagnon, 1990). Par ailleurs, les rapports logiques entre les idées dans un texte sont également indiqués à travers ces marqueurs de relation et de négation qui prennent aussi quelquefois valeur de connecteurs logiques (Lacharité, 1987). Aussi, il faut concentrer notre attention sur ceux-ci dans leur double caractère de structurants du texte et de foncteurs logiques.

Cette question est encore très vaste, la compréhension de la logique des langues naturelles est un chantier de recherche très actif mais encore incertain et notre connaissance linguistique de la LSQ sur ce point est très limitée, bien que des progrès importants aient été réalisés récemment (notamment chez Lacerte, Dubuisson, Pinsonneault). S'il faut chercher à restreindre le plus possible l'objet de notre investigation, nous considérerons que la logique la plus élémentaire mais aussi la plus solide, le calcul des propositions, traduit l'ensemble des rapports logiques à l'aide de quatre foncteurs élémentaires: la conjonction, la disjonction (inclusive), l'implication et la négation. Ces rapports logiques peuvent être évidemment traduits en langue naturelle (française) par plusieurs marqueurs de relation et de négation. Cependant nous pouvons tous les retranscrire (dans le même ordre que précédemment) dans les formes élémentaires suivantes (et leurs équivalents logiques): *donc, parce que, ne... pas...* Il faut tenter de saisir comment ces connecteurs logiques sont rendus en LSQ, comment ils sont compris lors de la lecture de textes d'idées et comment ils sont utilisés dans la rédaction. Si une pédagogie attentive à ces marqueurs de relation et de négation réussit à modifier sensiblement les performances des élèves en lecture, en écriture et en raisonnement, alors nous pouvons raisonnablement escompter qu'il en serait de même avec tous les marqueurs de relation et de négation ayant une certaine valeur logique.

Il faut, en outre, comparer les comportements linguistiques et logiques des entendants de classes régulières (francophones) et des personnes sourdes (utilisateurs réguliers de la LSQ ou du français). Une telle étude doit déboucher sur le développement de méthodes d'interventions pédagogiques susceptibles de répondre

adéquatement aux difficultés rencontrées par les élèves de toutes ces catégories.

1.1.2. État de la question

Depuis la fin des années 70, les travaux concernant les activités de lecture et écriture se sont multipliés en Europe et en Amérique du Nord. Ici, au Québec, et plus particulièrement dans nos collèges, si certains professeurs et chercheurs (tel Roland Houle du Collège de l'amiante) se sont directement intéressés au processus de lecture, d'autres (tels les Ribes et Bélanger du Collège de Trois-Rivières) visant à améliorer les capacités de production écrite des étudiants, se sont voués à une approche et à une intervention correctives de la langue. D'autres encore (tels les Désilets et Roy du Collège de Rimouski ou les Péloquin *et al.* du Collège de Bois-de-Boulogne) se sont tournés vers le caractère structurel de la lecture et de l'écriture tentant — tout comme c'était le cas dans le rapport du comité de la Commission des Affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps intitulé *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage* — de «qualifier les étudiants pour le discours logique, le raisonnement ou l'argumentation.» Dans le même texte, on peut lire la recommandation qui suit: « Pour le professeur de français, il s'agirait d'insister sur la compréhension et l'expression des idées; (...) pour le professeur de philosophie, d'identifier les exercices mettant à l'épreuve la logique des étudiants; (...). »

Toutes les études concernant les compétences en lecture et en écriture des personnes sourdes (Quigley & Paul, 1984; Lacerte, 1989; Martin, dir. *et al.*, 1989, etc.) démontrent que celles-ci accusent des retards par rapport aux personnes entendantes, peu importe la langue orale servant de pivot à l'étude. Les difficultés identifiées concernent le vocabulaire et la syntaxe des langues orales. Cependant, quelques sourds ont des compétences en lecture comparables aux entendants (Quigley & Paul, 1984, p.138). Quelques chercheurs (Charrow, 1974; Ewoldt, 1986; Lacerte, 1989) ont observé que l'analyse traditionnelle (basée sur la comparaison avec les entendants) montre l'agrammaticalité des textes produits par ces élèves alors qu'une analyse descriptive « met en relief la

spécificité de l'écriture sourde et en fait ressortir les régularités ».[2] Ainsi, elles parlent de *deaf english* (Charrow, 1974) ou d'écriture sourde (Lacerte, 1989). Dans cette perspective, les recherches récentes (Ewoldt, 1986; Akamatsu, 1987) mettent l'emphase sur les mécanismes de compréhension et de production d'une langue orale par les personnes sourdes, afin d'exploiter ces connaissances implicites qu'elles ont de leur langue signée pour élaborer des méthodes d'enseignement des langues orales adaptées aux locuteurs de langue signée.

Ailleurs dans les sciences cognitives, des études sur la compréhension et la production de textes chez les entendants nous ont aidé à situer et à préciser l'objet de nos recherches et interventions. En effet, quel que soit le modèle utilisé pour analyser ces opérations, c'est-à-dire que l'on considère que l'individu part du local pour aller au global (modèle *bottom-up*) ou du global pour comprendre le local (modèle *top-down*), débat qui concerne indirectement notre recherche, certains processus psychologiques ont été dégagés — l'activation, la construction de la signification, la mémorisation, etc. — qui doivent intervenir dans le contexte particulier qui nous occupe. Certaines de ces recherches contribuent directement à justifier notre intérêt pour les marqueurs de relation et de négation. Ainsi, les Brooks et Dansereau (1983), Englert et Hiebert (1984), Jonassen (1982), Kintsch et Van Dijk (1984), Taylor (1980), Walker et Meyer (1980) considèrent que: «L'organisation constitue une caractéristique textuelle qui joue un rôle fort important dans la mémorisation et la compréhension de textes. »[3] Meyer, à l'instar de Horowitz (1985), pense « (...) qu'une plus grande quantité de ces mots charnières (marqueurs de relation) facilite la compréhension et la mémorisation lors d'une tâche de rappel immédiat, en particulier pour les lecteurs faibles. »[4] « Ce type de mots aurait un effet sur la cohérence de la représentation mentale

---

[2] Lacerte, 1989, p. 39.

[3] Deschênes, 1986, p. 26

[4] *Ibid.*, p. 23.

que se construit le lecteur, ce qui faciliterait la mémorisation.» précisent Vézin et Vézin (1982).[5]

Sur le plan de la logique dans les langues naturelles et plus particulièrement en ce qui concerne l'étude des connecteurs logiques dans le texte, nous devons dire que les tentatives pour décrire les langues naturelles sur une base purement logique, — et a fortiriori les tentatives pour réduire les marqueurs de relation et de négation à des connecteurs logiques: voir, par exemple, Vignaux (1976) à propos des connecteurs et Martin (1987) sur le ne explétif — ont échoué parce que dans leur essence les langues naturelles ne sont pas des systèmes logiquement bien définis, consistants et complets. Ainsi Ducrot affirme: « Dans la mesure où l'inférence relie d'abord les propositions, et ne relie les énoncés que par contrecoup, le linguiste ne saurait être chargé de décrire l'inférence. »[6] Mais il affirme aussi plus loin: « ... cela n'implique nullement que la valeur d'un énoncé ne comporte pas parfois, comme partie intégrante, certaines des inférences que cet énoncé autorise. »[7]

C'est justement le cas des textes d'idées qui en plus d'informer, c'est-à-dire de rendre explicites certaines propositions élementaires, argumentent, c'est-à-dire tentent de convaincre, notamment par des raisonnements, de la vérité de certaines propositions dérivées. Or, ces propositions sont liées les unes aux autres par des marqueurs de relation qui quelquefois établissent des rapports logiques entre elles. Cette dimension est fondamentale justement par son caractère logique qui est généralement central dans l'enseignement, qu'il s'agisse de sciences, de techniques, de théories littéraires ou de philosophie, pour ne donner que quelques exemples.

Évidemment, on ne saurait ramener les rapports logiques exprimés dans les énoncés à un système aussi simple que le calcul des propositions ou même la logique des prédicats du premier ordre.

---

5. *Ibid.*, p. 24.

6. Ducrot, 1989, p. 76.

7. *Ibid.*

Comme l'écrit Van Dijk: « ... une logique du premier ordre (...) est très peu adaptée à cette tâche. Elle ne peut pas représenter des adverbes, ses symboles connecteurs sont trop rigides pour représenter des conjonctions, elle ne contient pas des temps verbaux ni des articles et ses opérateurs de quantifications sont incapables de rendre la multiplicité des adjectifs/adverbes de degré de la langue naturelle ».[8] Aussi propose-t-il de s'orienter plutôt vers des logiques multivalentes, déontiques et modales.

Mais cette idée réductionniste n'est pas un présupposé de notre étude puisque nous ne pensons pas que les marqueurs de relation et de négation soient toujours des connecteurs logiques, ni même qu'ils doivent invariablement être compris comme tels dans tous les contextes et les usages possibles. Notre présupposé est en quelque sorte à l'inverse: nous partons des relations logiques du calcul des propositions parce que ce système est capable de représenter un très grand nombre de connexions importantes dans l'enchaînement des idées et que nous cherchons à comprendre quand et comment les marqueurs de relation et de négation sont véhicules de ces relations logiques. En effet, nous pouvons montrer, suivant Lacharité (1987), que les textes raisonnés comportent une bonne part d'argumentation logique et nous pouvons aussi constater que l'incapacité à comprendre ou à établir de tels rapports entre les idées est un grand handicap pour le développement des facultés cognitives de toutes les catégories d'élèves. En restreignant notre étude aux connecteurs logiques les plus communs, nous obéissons à un principe d'économie, mais ce qui est vrai pédagogiquement de ces derniers devraient l'être *a fortiriori* des marqueurs de relation et de négation plus complexes.

En ce qui concerne la situation particulière des personnes sourdes et malentendantes, il faut dire tout d'abord que les recherches linguistiques concernant les langues signées sont relativement récentes (Klima et Bellugi, 1979). Tous les procédés d'énonciation de toutes les catégories grammaticales connues des langues orales n'ont pas été identifiées en langues signées. Au cours des dernières

---

[8] Van Dijk, 1972, p. 91.

décennies, des chercheurs ont identifié quelques procédés d'énonciation de certaines catégories grammaticales dans différentes langues signées dont les prépositions en langue des signes belge (De Vriendt et Rasquinet, 1990), les déterminants en langue des signes américaine, ASL (Zimmer et Patschte, 1990), et les pronoms en BCSL et ASL (Berenze et Ferreira-Brito, 1990). Par contre, les marqueurs de relation et de négation n'ont pas été l'objet d'études particulières. Toutefois, en ASL, Roy (1989) a noté que l'adverbe *now* peut servir de marqueur de relation lorsqu'il est en début de phrase, qu'il est signé après une longue pause, qu'il n'y a pas de tenue à la fin et qu'il apparaît avec le topique de la phrase. Dans un des cas mentionnés, la position du corps change légèrement vers la droite. Contrairement au marqueur de relation, le marqueur temporel *now*, qui peut se signer également en début de phrase, n'est pas lié au topique. Pour avoir la valeur sémantique d'un marqueur de relation, *now* doit avoir la tenue finale sur chacune des mains et ne pas être précédé de pauses.

En LSQ, la recherche est encore plus jeune. En 1984, Bousquet, Charron et St-Germain décrivent quelques mécanismes linguistiques de la langue. Bourcier et Roy présentent en 1985, le premier dictionnaire de la langue des signes québécoise. En 1990, Pinsonneault termine son mémoire de maîtrise sur les signes échos en LSQ. Suite au premier Colloque sur la LSQ qui a lieu à l'UQAM en 1989, une parution des communications les plus importantes est faite dans la *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*.[9] Enfin, un recueil de textes sous la direction de Dubuisson et Nadeau vient de paraître.[10] Ce sont là quelques-unes des publications d'ordre linguistique sur le sujet. Sur le plan des solutions pédagogiques que nous envisageons, à la fois les conclusions de *Conceptualisation et surdité* (Tremblay, Charron, 1992) et les très nombreuses études qui ont eu cours au Québec sur la question (comme les recherches PARÉA qui ont été faites à

---

9. Fournier, 1991. Mentionnons également Poulin, «La réalisation de la référence en langue des signes québécoise : une question de point de vue», mémoire de maîtrise à l'Uqam, et Maccabée, 1993.

10. Dubuisson *et al.*, 1993.

Shawinigan et à Sherbrooke, pour ne mentionner que les plus connues) nous ont montré la pertinence des méthodes d'enseignement modulaire-programmé, dont le *Mastery learning* (ci-après traduit comme *pédagogie de la maîtrise*) représente le modèle d'enseignement collectif le plus complet (Dallaire, 1987, Gilbert, 1987). Cette pédagogie n'a jamais été appliquée au Québec à l'enseignement du rôle des marqueurs de relation et de négation ni à l'enseignement aux personnes sourdes.

Nous avons voulu savoir si un enseignement spécifiquement centré sur les marqueurs de relation et de négation peut améliorer les résultats des élèves en lecture et en écriture, de même que leurs aptitudes au raisonnement. Nous avons aussi voulu savoir si les performances des élèves sourds et entendants sont comparables et quelles sont les difficultés particulières de chaque groupe (s'il y a lieu). Plus spécifiquement, nous voulons comprendre les problèmes des personnes sourdes et malentendantes qui pratiquent la LSQ en rapport avec leur compréhension des rapports linguistiques et logiques instaurés par les marqueurs de relation et de négation dans les textes français, tout en comparant ces marqueurs à leurs équivalents en LSQ, de manière à dépister quelques causes structurales de mécompréhension interlinguistique. Bref, nous avons voulu savoir quel est le rôle de certains marqueurs de relation et de négation à caractère logique dans la compréhension et la rédaction des textes raisonnés et dans le raisonnement en général.

1.2 Perspectives théoriques

Dans cette partie, il nous paraît important d'approfondir les questions de nature théorique immanentes à notre problématique. Nous ferons le point de plusieurs études portant sur les langues signées, les rapports entre langue et pensée logique, la compréhension et la production des textes argumentatifs et les questions pédagogiques afférentes à notre devis.

1.2.1 Les marqueurs de relation et les langues signées

A. La négation.

Les langues signées sont parfaitement à même de rendre les diverses formes de la négation logique. La négation qui se retrouve tant dans les formes interrogatives, exclamatives que passives se manifeste dans les langues signées soit dans la composante manuelle (au niveau lexical ou au niveau morphologique) soit dans la composante non manuelle du signe.

Dans la composante manuelle, au niveau lexical, certains signes sont explicitement négatifs. Certains chercheurs[11] énumèrent les signes NOT, NOT-YET, NEVER, CAN'T, NOTHING, NOT POSSIBLE pour l'ASL tout en précisant qu'ils suivent immédiatement les éléments qu'ils nient. Moody note pour la LSF les signes NON, RIEN, PAS-ENCORE qui se font généralement en fin de phrase et qui sont des équivalents de ceux énumérés pour l'ASL. Bergman (1984) signale en SSL (*Sweedish Sign Language*) l'unité lexicale INTE qui se signe en fin de phrase et dont l'usage indique l'emphase.

Au niveau morphologique, la négation est incorporée dans le signe en modifiant le mouvement par un mouvement d'éloignement par exemple. L'incorporation dans un signe et son utilisation suffit à elle seule pour marquer la négation. Il devient donc inutile d'utiliser une autre forme de négation sauf s'il s'agit d'un renforcement.

Quant à la composante non manuelle qui fait partie intégrante du signe, elle est utilisée seule ou en combinaison avec la composante manuelle. Selon Veinberg & Wilbur (1990), il semble que le non manuel joue un rôle plus important en tant que marqueur grammatical qu'élément lexical. Le hochement de tête horizontal accompagné d'une certaine expression faciale (le froncement des sourcils, les yeux plissés et la bouche dont le coin des lèvres descendent) peut à lui seul rendre la phrase négative sans aucun autre signe manuel nécessaire (Liddell, 1980). Il s'agit sans doute du

---

[11] Moody, Bill, 1983; Fant, Lou, 1983.

comportement le plus fréquent dans la négation. Les marqueurs non manuels semblent obligatoires selon Coerts (1990) et surviennent dans la plupart des phrases au même moment que les marqueurs manuels. Un signe négatif (NOT, NOT-YET, NEVER) peut être accompagné du hochement négatif puisqu'il ne changera pas la polarité de la phrase (Liddell, 1980).

Le hochement de tête négatif doit accompagner toute la phrase négative et non seulement une partie de celle-ci. Tous les signes exécutés au même moment que le hochement subissent la portée de la négation.

Pour qu'une phrase soit comprise en fonction de la modalité négative, un item lexical négatif, un hochement de tête ou les deux à la fois doivent être présents. La présence du hochement de tête horizontal accompagné d'une expression faciale particulière est considérée optionnelle lorsqu'un item lexical négatif est présent dans la phrase. Certains signes lexicalisés négativement peuvent à leur tour être optionnels si le hochement marque déjà la négation. S'ils sont utilisés malgré tout, ils marquent l'emphase. Coerts (1990) démontrent que les marqueurs non manuels se joignent toujours à la négation signée, mais précise que si l'information transmise est connue, alors la superposition des composantes non manuelle et manuelle n'a pas lieue.

Les études concernant la négation en LSQ sont peu avancées. Le Groupe de Recherche sur la LSQ de l'UQAM procède actuellement à une analyse d'occurrences extraites de leur corpus afin de recueillir certaines données sur la négation. Les formes de négation existantes dans les autres langues signées semblent présentes en langue des signes québécoise.

B. Les marqueurs de relation (donc, parce que, etc.)

À notre connaissance, très peu de recherches ont été menées sur les marqueurs de relation dans les diverses langues signées à travers le monde. Certains marqueurs, les plus populaires comme par exemple BECAUSE, IF, MEAN, THEREFORE sont relevés en tant qu'élément lexical. La configuration, le mouvement, la localisation

et l'orientation du signe sont connus, mais non son utilisation dans la phrase ni la signification qu'il prend dans la langue. C'est pourquoi il nous a fallu démontrer empiriquement l'existence d'un marqueur de conséquence, DONC, et de la similitude de ses fonctions en LSQ par rapport à celles du français.

La façon de marquer la condition a intéressé plusieurs linguistes. Baker & Cokely (1980) mentionnent que la séquence sur laquelle porte la condition est accompagnée de sourcils relevés et possiblement de certains autres comportements non manuels tels que le nez plissé, le hochement ou autres positions de la tête. Ils notent également une pause suivie d'un relèvement des sourcils et d'un changement dans l'orientation de la tête ou du corps. Selon Coulter (1978, 1979) les sourcils doivent effectivement être relevés, mais il ajoute que le menton doit lui aussi être relevé.

Baker-Shenk & Cokely (1980) dans leur ouvrage sur l'enseignement de l'ASL, au chapitre sur les conditionnelles, signalent qu'elles sont construites en deux parties. La première fait état d'une condition accompagnée d'un comportement non manuel qui se signe toujours au début et la seconde du résultat. À la jonction des deux propositions, une pause permet le changement de plusieurs canaux non manuels qui s'adaptent selon le type de phrase (interrogative, impérative, affirmative). De plus, certains signes indiquent parfois la condition: SUPPOSE, #IF, le "wiggly F" peuvent apparaître en début de phrase.

En essayant de comprendre le rôle que joue la langue des signes dans l'enseignement du français écrit chez les sourds, Mas[12] souligne que la connaissance de la LSF permettra de reconnaître la causale et la subordonnée de conséquence. Il rappelle que l'introduction du nouveau signe PARCE QUE dans la langue ne signifie pas que la cause et la conséquence n'existent pas. Au contraire, il attribue ces rôles aux signes FAUTE et APRÈS QUOI (fausse question) qu'il illustre par les exemples suivants:

---

12. Mas, 1983, p. 82.

« La voiture a glissé parce qu'il y avait de la neige. » peut se signer comme suit:

VOITURE A GLISSÉ FAUTE NEIGE

« Il y avait de la neige si bien que la voiture a glissé.»

NEIGE LÀ APRÈS QUOI VOITURE GLISSER

Une étude menée par Roy (1989) cite quelques marqueurs de discours colligés au cours de conférences de type informel et social données en *American Sign Language* (ASL): hochement de tête, les signes OK, ANYWAY, NOW et NOW-THAT. L'auteur analyse plus particulièrement le signe NOW qui s'utilise de deux façons distinctes. La première est un marqueur temporel bimanuel signifiant «maintenant» qui se place en position initiale d'une séquence. La deuxième agit en tant que marqueur de discours et annonce un changement de sujet. Le signeur lance ainsi un appel aux auditeurs afin qu'ils portent leur attention sur le sujet suivant. Il apparaît également en position initiale et peut accompagner un topique contrairement au premier NOW qui ne peut le faire. Il se réalise à deux mains, paumes vers le haut mais en ajoutant une tenue finale.

« Now, as for the male fish, (he) is very jealous. »

NOW MALE FISH SELF VERY JEALOUS

« The fish decides to begin breeding now. »

FISH DECIDE BEGIN NOW BREED

Une dernière approche suggère une perspective différente dans la recherche sur les marqueurs. Fischer & Lillo-Martin (1990) abordent une construction linguistique qui, selon elles, n'a jamais été discutée auparavant en ASL. Les auteurs étudient le comportement du signe UNDERSTAND qui à première vue ressemble à un verbe, mais qui, après analyse, diffère de ce dernier tant au niveau phonologique, syntaxique que sémantique. Le signe

UNDERSTAND est un verbe lorsqu'il n'est pas fléchi c'est-à-dire qu'il est fait à l'aide d'un seul mouvement. Il adopte une signification différente lorsque le mouvement est répété et lorsqu'un comportement non manuel particulier s'ajoute. Les sourcils relevés, l'avancement du menton, la lèvre relevée et l'ouverture des yeux sont associés au signe UNDERSTAND. Selon les locuteurs, il semble exister trois utilisations distinctes. La première se traduit en anglais par "provided that":

ME GONE EUROPE, UNDERSTAND' FLY-THERE-DIRECTLY

«I will go to Europe provided I can get a non-stop flight.»

La seconde se traduit par « contrary to expectation »:

ME GO-TO GALLAUDET UNDERSTAND' ME NOT MAJOR BUSINESS

« I'm going to Gallaudet, but not to major in business.»

La dernière utilisation est une forme de clarification.

ME FINISH TOUCH TORONTO, UNDERSTAND' NOT-YET SIGHT-SEE-LEISURELY *#, ME NOT-YET

« I've been to Toronto, though I haven't really had a chance to really see it. »

Les auteures précisent qu'il existe clairement un noyau sémantique se rattachant à l'idée de compréhension chez le récepteur. Il s'agit d'un verbe qui s'est transformé en une conjonction qui s'emploie entre des propositions. FINISH' conjonction adverbiale dérivée du verbe FINISH (Fischer & Gough, 1972), WRONG/WRONG', SUCCEED/SUCCEED', HAPPEN/HAPPEN' sont d'autres paires de signes présentant les mêmes caractéristiques. Ces dérivations se retrouvent aussi dans la langue chinoise et française par exemple. On voit donc clairement que certains rapports de cause, de conséquence ou de restriction trouvent des formes d'expression fort différentes dans les langues signées.

Une avenue pour l'instant encore non explorée, mais néanmoins intéressante dans le cadre des marqueurs de relation est l'utilisation de l'encodage parallèle.[13] Frishberg[14] parle de la dominance manuelle dans les signes en ASL et du changement de main possible mais non obligatoire dans la transmission du message. Un tel changement permettrait la mise en valeur de l'opinion du signeur. Gee & Kegl (1983)[15] abordent la simultanéité comme la manière de marquer le topique du discours. Il serait plausible de penser que ces encodages parallèles pourraient être un des procédés marquant les relations entre des propositions. La discussion soulevée par Frishberg au sujet de la dominance manuelle semble encore plus intéressante puisqu'elle permet de croire qu'une main pourrait signer une proposition dont le dernier signe par exemple serait tenu et qui serait suivie d'une autre proposition signée cette fois par la seconde main. Il ne s'agit pas exactement dans ce cas-ci de simultanéité, mais d'une opposition possible entre les propositions. (Exemple: « L'équipe de baseball rouge régresse alors que la jaune progresse. ») Des recherches ultérieures permettront de vérifier cette hypothèse.

Bref, les différentes études dont nous avons fait état démontre de manière générale que divers marqueurs de relation sont utilisés dans les langues signées. Il nous reste donc simplement à démonter l'existence de rapports d'implication en LSQ et à étudier ses modalités.

1.2.2 Les marqueurs de relation en français

Par définition, les marqueurs de relation établissent les liens entre les énoncés et les idées, facilitant la compréhension du discours et du texte à un niveau logique. A l'oral, leur utilisation semble se faire de

---

13. Miller, C. & Dubuisson, C. (1992) définissent l'encodage parallèle comme «l'encodage simultané d'informations lexicales indépendantes utilisant plus d'un canal» (p. 11)

14. Frishberg, 1975.

15. Gee & Kegl, J, 1983.

façon plus spontanée qu'à l'écrit où un apprentissage s'avère nécessaire pour marquer les relations entre paragraphes.

Dessureault-Dober (1974) dans son mémoire de maîtrise fait l'étude de certains coordonnants logiques et de marqueurs d'interaction en français québécois. Selon les classes sociales et professionnelles des locuteurs, leur âge ainsi que les niveaux de langues, les termes employés dans une conversation changent. On retrouve «Ça fait que» ou «faque» au niveau familier, dans la classe populaire et chez les jeunes professionnels alors que le «donc» et le «alors» se retrouvent chez les plus âgés et dans un niveau de langue soutenu. Ces trois variantes marquent la conséquence dans la langue orale.

Malgré que certains marqueurs soient utilisés oralement, le passage à l'écrit n'en est pas facilité. En effet, la relation établie par «faque» à l'oral ne se transpose pas facilement dans un français standard écrit. De plus, toutes les relations qui sont créées par une pause du discours ou par des liens implicites rétablis par inférence par le récepteur sont fréquemment inconscients et non transférés à l'écrit.

Les connecteurs ou les conjonctions de coordination se rencontrent principalement à l'intérieur de la phrase. Ces mots ou groupes de mots invariables servent à joindre des mots, des groupes de mots, des propositions de même nature ou des propositions subordonnées aux propositions dont elles dépendent. A l'intérieur d'un texte, leur utilisation devient souvent moins fréquente. Pour qu'un texte soit intelligible, il est nécessaire de pouvoir établir des relations sémantiques entre les phrases et les paragraphes. Les connecteurs contribuent à cette cohérence, mais s'il sont absents, les liens s'établissent à l'aide d'autres moyens. Les temps de verbes permettent de connaître la chronologie des événements par exemple. Un savoir partagé entre le destinateur et le destinataire peut également rendre un discours cohérent, mais il est préférable pour une juste compréhension, de s'assurer que les référents soient connus et identiques.

Lerot[16] fait un inventaire, qui semble adéquat, de toutes les relations sémantiques qui unissent les phrases d'un texte à l'aide de connecteurs et qu'il divise en sept catégories. Il note d'abord, les

relations séquentielles dans lesquelles sont regroupées les connexions temporelles (d'abord), les connexions d'ordre (premièrement...) et les connexions binaires (d'une part...). En second lieu, les *relations de causalité* comprennent les connexions causales (car...), les connexions consécutives (donc...) et les connexions finales (dans ce but...). Les *relations logiques* suivent avec les connexions additives (et...), les connexions alternatives (sinon...) et les connexions d'équivalence (c'est-à-dire...). Les connexions de synthèse (en général...), les connexions d'élaboration et celles d'illustrations font partie des *relations d'extension*. En cinquième lieu viennent les *relations de comparaison* avec les connexions de similitudes (ainsi...) et de contraste (par contre...). Les *relations restrictives* incluent les connexions d'opposition (mais...) et correctives (plutôt...). Finalement, les *relations organisationnelles* comprennent les connexions résumantes (bref...) ainsi que les connexions de rupture (en tout cas...). Indépendamment du vocabulaire qu'il utilise, on voit que le nombre et la diversité des marqueurs de relation ont pour effet de relativiser grandement l'attention exclusive que nous avons apporté aux seuls marqueurs de l'implication et de la négation.

Pour mesurer la maturité syntaxique de l'élève, qui « évoque un stade où est parvenu un jeune d'âge scolaire dans son appropriation des diverses stratégies syntaxiques disponibles dans sa langue »[17], nous avons utilisé l'unité de communication (UC) telle que définie par Loban[18] comme mesure d'analyse. L'UC s'explique par un groupe de mots auquel on ne peut rien enlever sans entraîner une perte de sens. Elle correspond en fait à la phrase de la grammaire traditionnelle qui comprend la racine et l'enchâssée. Son utilisation évite les problèmes causés par une surcoordination et une ponctuation arbitaire des élèves.

---

16. Lerot, Jacques. 1993

17. Brouillet et Gagnon, 1990, p. 7.

18. Loban, W., 1976.

La longueur de ces UC est l'un des indices permettant d'identifier le niveau de maturité syntaxique d'un sujet et c'est le seul pour notre part que nous retiendrons. Comme le rapportent Brouillet et Gagnon[19], « toutes les recherches sur la maturité syntaxique, sans exception, confirment l'allongement de l'UC avec l'âge du scripteur ». C'est une mesure simple et généralement fiable, bien qu'on puisse imaginer des cas d'exception.

Les UC des sujets forts en syntaxe doivent non seulement contenir un nombre de mots élevés par UC, mais aussi être composées du plus grand nombre possible de structures différentes dans toutes les catégories.

Brouillet et Gagnon rappellent que dans les corpus de Hunt[20] pour la 12e année, un nombre de 14,4 mots a été noté par UC alors que dans celui de Patrice[21] pour le secondaire 5, un nombre de 11,44 mots avait été relevé. Dans leur propre recherche, ils constatent pour les étudiants de première année du niveau collégial un nombre de mots de 17,9.

Les UC courtes disparaissent progressivement dans le corpus de Hunt passant entre la 4e année et la 12e de 43% à 10% alors que les étudiants en collège 1, 2 et 3 marquent un rythme contraire, passant de 13,9% à 20,7% pour terminer à 25%. Quant aux UC longues, Hunt parle d'une progression allant de 15% à 58% jusquà 100% en 12e année. Brouillet & Gagnon remarquent une progression quasi inexistante entre les trois années du collégial (97%, 89% et 100%). Les auteurs concluent qu'au niveau collégial la progression identifiée par Hunt entre la 4e du primaire jusqu'à la fin du secondaire et jusque chez les journalistes semble interrompue ou ralentie. Ils proposent comme mesures indicatives les chiffres suivants pour le niveau collégial :

---

19. *Op.cit.*, p. 27.

20. Hunt, K., 1970.

21. Patrice, Y., 1979.

- UC de longueur moyenne de 14 mots au moins au stade A.

- UC de longueur moyenne de 15 à 19 mots au moins au stade B.

- UC de longueur moyenne de 20 mots et plus au moins au stade C.

Comme deuxième mesure, ils suggèrent pour les UC courtes (moins de 9 mots) au niveau collégial les résultats suivants :

- stade A: 27,3% d'UC courtes

- stade B: 21,4% d'UC courtes

- stade C: 10,9% d'UC courtes

Dans le cas de notre étude, nous avons porté notre attention principalement sur l'utilisation des marqueurs de relation eux-mêmes. Nous avons relevé tous les marqueurs faisant un lien entre les propositions et les paragraphes et nous avons établi un pourcentage d'utilisation correcte de ceux-ci par rapport au nombre de mots contenus dans le texte. Toutes les UC ont été retenues. Les marqueurs (conjonctions, locutions, conjonctives, adverbes, etc) ont été rejettés lorsque leur emploi s'avérait incorrect.

1.2.3 Langue et pensée logique

On ne peut éviter de discuter, serait-ce sommairement, le difficile problème des relations entre langue et logique. On admettra d'emblée que l'expression linguistique ne suit pas les règles canoniques de la logique. Cela étant justement l'une des principales raisons qui amènent les logiciens à développer des systèmes formels. Il ne s'agit pas ici simplement de reconnaître le fait que la langue permet de tenir des raisonnements illogiques (les systèmes formels aussi le permettent), mais plutôt le fait que l'expression et l'enchaînement des idées dans la langue ne semble pas suivre l'ordre et les règles prévues par la logique. Invoquons tout d'abord les tournures rhétoriques: «Si tout le monde le fait, fais-le donc toi aussi», qui serait à classer parmi les sophismes, n'en constitue pas

moins un argument convaincant dans bien des cas. On peut ensuite invoquer les cas de phrases grammaticales et sémantiquement correctes qui produisent des actes illocutoires indirects dont la logique est à chercher plutôt dans le contexte que dans leur contenu assertif. « Si tu me promets de venir, je viendrai aussi. Mais si tu ne me le promets pas, je viendrai quand même. Tu me chercheras enfin, mais je ne serai pas là! » Bref, argumenter et convaincre ne relèvent pas toujours de la logique, mais de la rhétorique et du contexte de valeurs affectives ou sociales communément partagées. Par ailleurs les expressions employées par les logiciens pour illustrer les règles qui devraient régir le discours, ont quelque chose d'artificiel qui fait ressortir le fait que les gens ne s'expriment ordinairement pas ainsi et doivent donc livrer leurs raisonnements, même logiquement corrects, d'une autre manière. On imagine mal, par exemple, quelqu'un expliquer: « Les livres sont utiles. Les choses utiles sont bonnes donc les livres sont de bonnes choses. »

Cela étant reconnu, il n'en demeure pas moins que la langue est aussi le véhicule d'expression de raisonnements plus ou moins corrects du point de vue logique, mais ayant une valeur argumentative déterminée et identifiable. C'est le texte argumentatif qui est la forme d'expression de ce type la plus utilisée dans un contexte scolaire. On peut aussi évidemment recourir à l'échange verbal, mais ce dernier a le désavantage d'être plus volatil et plus difficile à manier sur le plan logique, plus sensible aussi aux biais rhétoriques. Le texte argumentatif présente l'avantage de la stabilité dans le temps, de l'extériorité et de la permanence relative de son support.

Généralement, les relations argumentatives que noue un texte, se marquent par l'utilisation de marqueurs de relation spécifiques, dont les principaux sont ceux que nous avons inscrits dans notre programme de formation (en annexe 6). Il faut cependant souligner deux difficutés majeures.

l) Les rapports argumentatifs ne sont pas toujours marqués par l'usage de conjonctions ou d'adverbes appropriés; ils peuvent être sous-entendus.

Par exemple, on peut dire:
« J'ai terminé ce livre, alors je te le rends. »
Mais on peut aussi simplement dire:
« J'ai terminé ce livre. Je te le rends. »
Dans les deux cas, on peut paraphraser par:
« Je te rends ce livre, parce que je l'ai terminé. »

2) Un mot qui sert à introduire une implication, peut très bien avoir également plusieurs autres fonctions.

Par exemple, dans la phrase suivant, *si* a une fonction implicative:
« S'il fait froid, je resterai à la maison. »
Mais dans l'exemple qui suit, il a une valeur comparative:
« Il faisait si froid que je suis resté à la maison. »
Et dans cet autre exemple, il a une valeur concessive:
« Je resterai à la maison, même s'il fait chaud. »

Ces difficultés peuvent paraître banales, puisque tout locuteur compétent est en mesure de repérer la fonction d'un mot selon le contexte, ou peut paraphaser une expression pour y introduire une conjonction sous-entendue. Mais les élèves ne sont généralement pas des locuteurs, des lecteurs ou des scripteurs si compétents qu'ils puissent saisir toutes ces nuances. Ainsi, la plupart croient que le donc introduit toujours une conclusion logique, alors qu'il peut avoir une fonction purement rhétorique. Alors qu'en logique, le formalisme permet d'identifier un connecteur par une fonction unique et explicite, la langue fonctionne de manière plus subtile et admet diverses fonctions sémantiques aux mots.

Une autre différence doit être soulignée entre logique formelle et usage linguistique. Prenons l'exemple suivant:

(1) « S'il fait beau demain, alors j'irai me baigner. »
Le commun interprétera à juste titre cette phrase de la manière suivante:
(2) « S'il fait beau tu iras te baigner. Sinon, tu resteras à la maison. »
En effet, on présupposera qu'elle signifie:
(3) « J'irai me baigner si et seulement si il fait beau demain. »
Le logicien objecterait à cette interprétation que (1) ne stipule en rien

Par exemple, on peut dire:
« J'ai terminé ce livre, alors je te le rends. »
Mais on peut aussi simplement dire:
« J'ai terminé ce livre. Je te le rends. »
Dans les deux cas, on peut paraphraser par:
« Je te rends ce livre, parce que je l'ai terminé. »

2) Un mot qui sert à introduire une implication, peut très bien avoir également plusieurs autres fonctions.

Par exemple, dans la phrase suivant, *si* a une fonction implicative:
« S'il fait froid, je resterai à la maison. »
Mais dans l'exemple qui suit, il a une valeur comparative:
« Il faisait si froid que je suis resté à la maison. »
Et dans cet autre exemple, il a une valeur concessive:
« Je resterai à la maison, même s'il fait chaud. »

Ces difficultés peuvent paraître banales, puisque tout locuteur compétent est en mesure de repérer la fonction d'un mot selon le contexte, ou peut paraphaser une expression pour y introduire une conjonction sous-entendue. Mais les élèves ne sont généralement pas des locuteurs, des lecteurs ou des scripteurs si compétents qu'ils puissent saisir toutes ces nuances. Ainsi, la plupart croient que le donc introduit toujours une conclusion logique, alors qu'il peut avoir une fonction purement rhétorique. Alors qu'en logique, le formalisme permet d'identifier un connecteur par une fonction unique et explicite, la langue fonctionne de manière plus subtile et admet diverses fonctions sémantiques aux mots.

Une autre différence doit être soulignée entre logique formelle et usage linguistique. Prenons l'exemple suivant:

(1) « S'il fait beau demain, alors j'irai me baigner. »
Le commun interprétera à juste titre cette phrase de la manière suivante:
(2) « S'il fait beau tu iras te baigner. Sinon, tu resteras à la maison. »
En effet, on présupposera qu'elle signifie:
(3) « J'irai me baigner si et seulement si il fait beau demain. »
Le logicien objecterait à cette interprétation que (1) ne stipule en rien

ce que sera le comportement du locuteur s'il ne fait pas beau. Or comme *le faux implique tout*, il faudrait interpréter (1), de la manière suivante:
(4) « S'il fait beau demain tu iras te baigner, mais s'il ne fait pas beau, tu iras ou tu n'iras pas te baigner (on ne peut pas savoir). »

Cet exemple montre clairement que l'usage linguistique de l'implication ne correspond pas tout à fait à son usage logique. Évidemment, il ne faut pas en conclure que la langue devrait se plier à la logique, mais plutôt que la logique est incapable, sous cette forme classique de la logique des propositions, de rendre compte des relations linguistiques.

Il ne faut cependant pas conclure de ce qui précède que la langue, et spécialement la langue écrite, soit incapable de livrer une argumentation analysable d'un point de vue logique. Au contraire. Les faits de langue analysés par Oswald Ducrot sous le concept des *échelles argumentatives* (1980) sont extrêmement convaincants de ce point de vue. Ducrot distingue tout d'abord deux domaines distincts de recherche: la *logique du langage* ou l'étude des règles internes au discours et *l'étude des raisonnements* qui relève plutôt d'une comparaison entre la langue et un système quelconque de logique formelle. Cette distinction sert surtout à établir l'originalité et la légitimité de la première approche. Tout intéressante soit-elle, en effet, la comparaison de raisonnements effectifs en langue naturelle avec un système de logique formelle, ne révèle pas les propriétés logiques intrinsèques de la langue, mais plutôt un usage très particulier de celle-ci. Au contraire, la *logique du langage* comme il la conçoit illustre les propriétés logiques internes de la langue en discours. Cette étude a donc un intérêt particulier pour nous, puisqu'elle démontre que toute langue naturelle possède de telles propriétés qui doivent donc être maîtrisées par le lecteur comme par le scripteur.

Pour Ducrot, la fonction argumentative se marque dans la phrase elle-même. L'étude de ces marques relève de la sémantique linguistique. Il souligne particulièrement le rôle de marqueurs tels que *puisque, mais, si, parce que, meme, seulement, ne pas, ne que*.

Plus particulièrement, il montre qu'une expression du type A puisque B montre non seulement que A est impliqué dans B, mais aussi qu'étant donné B, il faut admettre A. Sa fonction argumentative est alors évidente. Ducrot dira que B appartient alors à la *classe argumentative* de A, laquelle se compose de l'argument B et aussi éventuellement des arguments C, D, E, etc. qui pourraient être invoqués en sa faveur. Bien entendu, ces arguments ne sont pas automatiquement des preuves de A. Ils accréditent ou appuient une certaine conclusion. Cependant ces arguments n'ont pas tous la même force. Certains arguments sont plus forts que d'autres d'un strict point de vue sémantique. Prenons l'exemple suivant:

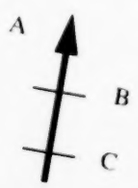
« S'il fait frais, je resterai à la maison. S'il fait froid, tu peux être sûr que je ne sortirai pas. »

Notons les propositions de la manière suivante:

« S'il fait frais (C), je resterai à la maison (A). S'il fait froid (B), tu peux être sûr que je ne sortirai pas (A). »

On peut, en fonction de la force ou du caractère décisif des arguments, noter l'échelle argumentative suivante:

Figure 1

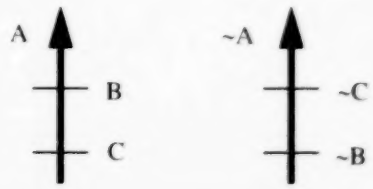


On constate que B (il fait froid) a plus de force que C (il fait frais) afin de soutenir la conclusion A (je resterai à la maison). On peut ainsi ordonner toutes sortes de propositions, indépendemment des conclusions qu'elles pourraient soutenir: *c'est un peu chaud, c'est chaud, c'est brûlant / je suis inquiet, je suis anxieux, je suis paniqué*.

Il n'est pas dans notre intention de présenter tous les aspects de cette intéressante théorie, mais de souligner le fait qu'elle permet d'identifier et d'interpréter les principales formes de la négation et de l'implication dans la langue, à partir de critères sémantiques, donc

sans faire intervenir de l'extérieur de la langue quelque règle logique que ce soit. Par exemple, dans le cas de la négation, on aura:

Figure 2



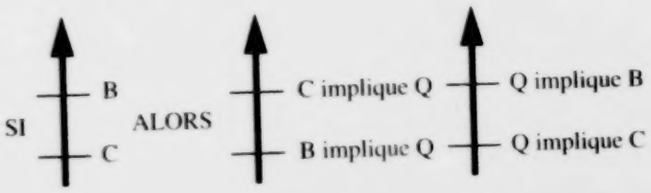
On voit ici que le fait pour une proposition de faire partie de la classe argumentative d'une certain conclusion, implique que sa négation fasse partie de la classe argumentative de la négation de cette conclusion, mais également que l'ordre des arguments de l'échelle argumentative soit inversé.

« S'il ne fait pas froid, je ne resterai pas à la maison. *A fortiriori*, s'il ne fait pas frais, je ne resterai pas à la maison. »
Dans cet exemple, les propositions doivent être identifiées comme suit:
«S'il ne fait pas froid (~B), je ne resterai pas à la maison (~A). *A fortiriori*, s'il ne fait pas frais (~C), je ne resterai pas à la maison (~A).»

Si nous considérons l'implication maintenant, Ducrot énonce le premier principe ainsi: « *Est-ce que B si A ?* est implicatif lorsque A est, à l'avance, tenu pour favorable à B, et concessif dans la situation

contraire. »[22] Le second peut être représenté aisément de la manière suivante[23]:

Figure 3



On pourrait interpréter ce schéma de la manière suivante: si «il fait froid» (B) est plus fort que «il fait frais» (C), alors «s'il fait frais, je rentrerai à la maison (Q)» est plus fort que «s'il fait froid, je rentrerai à la maison», car «s'il fait froid, et même s'il fait frais, je rentrerai à la maison», mais on ne peut pas dire, «s'il fait frais, et même s'il fait froid, je rentrerai à la maison». Mais inversement, «si je rentre à la maison, c'est qu'il fait froid», est plus fort que «si je rentre à la maison, c'est qu'il fait frais», car «si je rentre à la maison, c'est qu'il fait frais et même qu'il fait froid» est sensé, alors que «si je rentre à la maison, c'est qu'il fait froid et même qu'il fait frais» n'a pas de sens. *Même* joue un rôle clé dans la hiérarchisation des arguments sur une échelle argumentative, telle que Ducrot la définit.

Enfin, il conclut que si le sémanticien doit rendre compte de la valeur inférentielle des énoncés qu'il décrit du point de vue des sujets parlants (en opposition aux logiciens)[24], cette valeur inférentielle n'est pas une conséquence de ses conditions de vérité, que d'ailleurs les énoncés implicatifs n'ont pas de telles conditions de vérité.

---

[22] *Ibid.*, p. 48.

[23] *Ibid.* p. 55. Nous avons légèrement modifié la notation et les exemples pour faciliter et raccoucir l'exposé.

[24] *Ibid.* , p. 63.

Il serait trop long d'étayer ces conclusions, et particulièrement la dernière : nous renvoyons les lecteurs qui désireraient plus de détails sur ces points à l'ouvrage de Ducrot. Nous avons présenté cette théorie afin de montrer clairement que la langue naturelle possède des propriétés argumentatives intrinsèques, qui sont fréquemment articulées à l'aide de marqueurs de relation déterminés, et cela sans faire référence à quelque théorie de logique formelle que ce soit. Évidemment, il ne s'agit pas d'exclure la logique formelle, mais de lui reconnaître une place appropriée dans notre cadre théorique.

Nous terminerons cette partie par une importante remarque concernant le sens d'un raisonnement. Dans ses exemples, Ducrot emploie uniquement des argumentations descendantes de type A donc C ou A et B donc C. Mais si on peut formuler un raisonnement, en allant des prémisses à la conclusion (on parlera alors d'implication, ou de raisonnement descendant), on peut ausi le faire en allant de la conclusion à ses justifications (on parlera alors d'explication ou de raisonnement ascendant). La direction logique du raisonnement demeure la même dans les deux cas, mais l'ordre d'exposition diffère.[25]

---

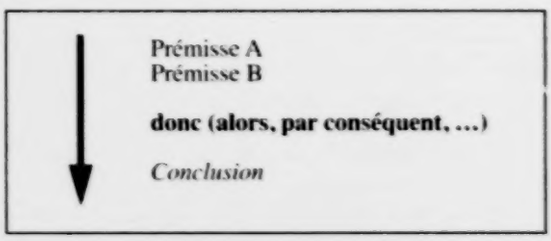
[25] Notons au passage un phénomène intéressant qui a été observé en LSQ. En raison des caractéristiques visuo-spatiales de cette langue, on remarque que les signeurs ont tendance à poser d'abord les décors, puis les personnages et enfin les rapports entre eux. En outre, dans un raisonnement, les éléments généraux sont énoncés en premier, puis les caractéristiques sont indiquées. Les signeurs de la LSQ procèderaient donc plus volontiers du général au particulier, donc en suivant le schéma d'une argumentation ascendante plutôt que descendante, explicative plutôt qu'implicative. Le schéma le plus fréquent serait donc : *Telle et telle chose* à cause de *telles et telles raisons*. L'étude scientifique de ce phénomène exigerait cependant un travail séparé.

ARGUMENTATION DESCENDANTE.

Exemple:

Certains maris sont infidèles.
Les personnes infidèles sont instables.
Donc il y a des maris instables.

Figure 4

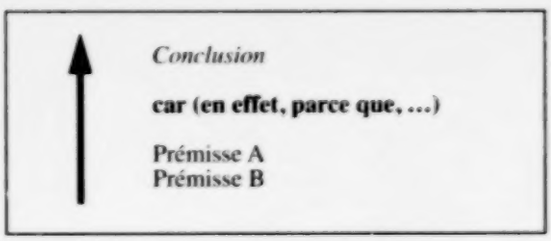


ARGUMENTATION ASCENDANTE

Exemple:

Il y a des femmes intéressantes.
En effet, les personnes créatives sont intéressantes.
Et certaines femmes sont très créatives.

Figure 5



1.2.4 La compréhension des textes

Compréhension et cognition

Dans la plupart des théories récentes, la compréhension de texte est définie comme un processus complexe de traitement de l'information.[26] Le lecteur doit réorganiser les informations lues de manière construire une structure mentale similaire ou identique à celle que le scripteur cherche à transmettre. « La représentation de ce qui est lu résulte donc d'une interprétation du texte en vue de la construction de la signification du message (...) plutôt que d'une mémorisation des structures linguistiques de surface. »[27]

Dès lors, quelle est l'importance dans un tel processus de ces petits indicateurs de surface que sont les marqueurs de relation et de négation ? Deschênes écrit à leur sujet que s'ils « (...) n'apportent rien au contenu spécifique traité dans le texte, [ils] servent d'indicateurs de relations qui existent entre les énoncés ou les concepts et peuvent faciliter la construction d'une représentation globale du texte. »[28] Ils introduisent un ordre parmi ces informations et servent à la cohérence de la représentation mentale que s'en fait le lecteur.

Pour le lecteur, il s'agit de construire une structure de signification pouvant intégrer tous les éléments d'information du texte : bref, d'en faire une interprétation cohérente. Ce travail comprendrait d'abord un traitement local de l'information — consistant en la construction de propositions sémantiques élémentaires comportant non seulement des informations directement issues du texte mais aussi des ajouts, des modifications ou des transformations — puis, un traitement à un autre niveau qui se réalise par des activités d'abstraction et de transformation des propositions sémantiques par

---

26. Deschênes, A.J., «La compréhension et la production de textes et le développement de la pensée opératoire», Thèse de doctorat, Faculté de psychologie, Université Laval, 1986, 324 p.

27. *Ibid.*, p. 14.

28. *Ibid.*, p. 23.

des procédés comme la suppression, la généralisation et l'intégration qui condensent et réduisent l'information. D'où, comme le remarque Deschênes, à l'instar de plusieurs auteurs: « ... il est vraisemblable de penser que celle-ci (la structure de signification ou macrostructure) prend une configuration schématique se rapprochant de la forme d'un résumé exprimée en langage naturel. »[29]

Ce processus résulte d'une interaction entre le lecteur et le texte, dans un certain contexte. Ce qui implique que trois genres de facteurs peuvent avoir un effet sur le degré de compréhension: (1) le contexte dans lequel se déroule la lecture, (2) les caractéristiques du texte et (3) les caractéristiques du lecteur. Les variables dites contextuelles regroupent des éléments qui font partie de l'environnement du texte lors d'une activité de compréhension tel que « ... la perspective ou le but proposé au lecteur, le titre du texte, les organisateurs introductifs, les questions adjointes, les dessins, les illustrations, les diagrammes et les modalités de présentation du texte. »[30]

Les variables dites textuelles peuvent être classées en fonction d'une distinction entre forme et contenu, aspects linguistiques et aspects sémantiques. Ainsi, des éléments tels le vocabulaire, la longueur des phrases, des paragraphes et du texte peuvent avoir un impact direct sur la compréhension — la complexité sur ce plan rend bien entendu le décodage plus difficile. De même, la construction du texte peut favoriser ou défavoriser le processus de compréhension, en fonction de la quantité et de la clarté des indicateurs de structure qu'il fournit. De la même façon, la hiérarchisation des informations peut avoir un effet sur la mémorisation et le rappel.

Ainsi, un texte peut-il poser plus ou moins de difficulté en fonction de ses propositions sémantiques et des relations qu'elles entretiennent entre elles. C'est ce qu'on désigne sous l'expression de saisie de la microstructure du texte. En outre, la macrostructure du texte — qui reflète rarement sa structure formelle — peut être plus

[29] *Ibid.*, p. 70.

[30] *Ibid.*, p. 16.

ou moins facile à reconstruire selon qu'elle puisse ou non être élaborée à partir de la base de texte et selon qu'elle requiert du lecteur un plus ou moins grand travail de généralisation, de suppression et d'intégration des informations, de sélection et de substitution de ses propositions de surface.

En ce qui concerne le lecteur, deux facteurs doivent être considérés: la base et les structures de ses connaissances et les activités cognitives en oeuvre dans la tâche de compréhension. Plus spécifiquement, la mémoire ne doit pas être considérée comme un réservoir dont la seule fonction serait l'enregistrement et la conservation des informations. La mémoire est, comme le dit Ehrlich, « ... un ensemble d'unités cognitives permanentes constituant les connaissances acquises relatives aux événements, objets, états, actions, etc. » [31]. Elle procède sans cesse à l'organisation des signifiés, lesquels comportent une partie affective et une partie cognitive. Toutefois, il faut distinguer entre mémoire à court terme et mémoire à long terme, l'une étant limitée, l'autre pas, et les mécanismes de sélection et de reconstruction des données intervenant beaucoup moins dans un travail à court terme. L'individu relie donc connu et inconnu ou, comme le dit Deschênes, il «...utilise ce qu'il sait déjà pour donner un sens à ce qu'il perçoit comme nouveau ou à ce qui lui arrive quotidiennement.».[32] Ce travail se fait toutefois en plus ou moins grande profondeur selon la tâche.

Ainsi, on ne peut jamais, lors d'une tâche de lecture, négliger le rôle des connaissances antérieures. Par exemple, lorsqu'un individu lit un texte dont le thème lui est familier: « Les informations alors traitées et mémorisées sont autant celles qui proviennent du texte que celles qui ont été activées par le texte. »[33] Les connaissances préalables du lecteur facilitent la construction d'un réseau cohérent de significations en permettant l'intégration des informations nouvelles

---

31. *Ibid.*, p. 46.

32. *Ibid.*, p. 51.

33. *Ibid.*, p. 56.

à un cadre de référence déjà constitué. Ce cadre détermine les points d'ancrage sur lesquels les informations nouvelles vont se greffer.

Prises une à une les multiples informations qu'une lecture permet d'assimiler ne pourraient être retrouvées, aussi y a-t-il nécessité d'organiser ces informations sur des supports organisateurs. Tantôt appelés schémas, macrostructures, scripts, cadres de connaissance, scénarios ou schèmes, ces divers supports sont des structures englobantes, plus ou moins générales et plus ou moins abstraites qui servent à regrouper de manière ordonnée les divers types de connaissances acquises. On peut les comprendre comme des ensembles de catégories, de classes ou de concepts, ou encore comme des règles ou principes d'interprétation. Qu'ils soient créés à l'occasion de la lecture ou préformés, ces schémas jouent différents rôles dans le processus de lecture en guidant le stockage et le rappel des informations.

Cependant ces théories s'appuient sur un modèle de lecture de type *top-down*, modèle selon lequel la compréhension est un processus continu d'élaboration d'hypothèses et d'inférences au sein d'une macrostructure interprétative. En effet, selon que l'on considère que la construction de la signification s'appuie davantage sur la constitution et le rappel de ces schémas ou sur le décodage des unités de base du texte, on s'appuiera respectivement sur un modèle de la lecture de type *top-down* (descendant) ou de type *bottom-up* (ascendant).

Dans le cas des théories ascendantes:

> L'interprétation sémantique se fait à partir des structures de phrases, les inférences portent principalement sur l'analyse des référents et des indices de cohésion explicitement énoncés dans le discours et la macrostructure est construite par réduction, condensation et résumé à partir des seules informations fournies par le texte.[34]

Dans celui des théories descendantes:

[34] Deschênes, A.J., *La Compréhension et la production de textes*, Monographies de psychologie, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p., p. 55.

> (...) la compréhension est un processus de construction d'hypothèses, d'anticipations, d'inférences, de construction d'une macrostructure, etc., dès la première phrase du texte, dès la lecture du titre même. La construction de la signification globale du texte s'élabore dès le début de la lecture par une idée générale que se fait le lecteur en partant de ses expériences personnelles, ses connaissances, les schémas et les macrostructures qu'il possède déjà. Dans ces conditions, les microprocessus ne sont pas nécessaires ou du moins pas essentiels. La lecture se fait de façon globale, elle est dirigée par le lecteur et consiste essentiellement en une forme d'assimilation du texte aux structures existantes qui se modifient tout au long du processus.[35]

Quoi qu'il en soit, ces deux modèles ne sont pas tout à fait exclusifs l'un de l'autre:

> Il serait aussi possible d'expliquer le processus de compréhension par un modèle de type interactif — bottom-up et top-down — selon lequel le lecteur, en fonction du texte et du contexte, ajuste automatiquement ou consciemment son fonctionnement cognitif.[36]

Notre hypothèse de départ, à l'effet que l' amélioration de la maîtrise des connecteurs linguistiques peut contribuer à l'amélioration de la compréhension des textes argumentatifs, pourrait alors relever d'un modèle d'explication du processus de compréhension type interactif — *bottom-up* et *top-down* — selon lequel le lecteur, en fonction du texte et du contexte, ajuste automatiquement ou consciemment son fonctionnement cognitif. En fait, nous ne pouvons exclure la composante ascendante, bien que nous soyons plutôt d'accord avec la dynamique descendante, car nous avons constaté que les personnes sourdes sont des lecteurs qui empruntent souvent un cheminement descendant erroné en raison d'un décodage ascendant déficient. Ou dit autrement, il arrive fréquemment qu'ils construisent une macrostructure interprétative inappropriée, quoique souvent remarquable, parce qu'ils n'arrivent pas à saisir les fonctions exactes des mots de la phrase ou ses structures propositionnelles de base.

---

35. *Ibid.*, p. 56.

36. *Ibid.*

Inversement, le décodage de surface peut être dévié en raison de connaissances préalables insuffisantes.

Un modèle bi-directionnel a l'avantage d'intégrer chacune des activités cognitives déjà identifiées impliquées dans le processus, à savoir : la perception, l'activation, la construction de signification, la mémorisation, la récupération et la production.

La perception consiste en l'identification des lettres et des mots, bref des indicateurs de surface. Il s'agit de ce qu'on entend d'ordinaire par *décodage*. L'activation consiste en « ...la recherche en mémoire des connaissances pertinentes associées aux stimuli décodés.»[37] Il s'agit d'une recherche de signifiés pouvant correspondre aux stimuli. C'est là que se crée le rapport entre le lecteur et le texte, rapport qui mène à la construction de signification: premièrement par l'élaboration de propositions comprenant des données du texte et des ajouts ou des modifications personnelles; puis, par l'application de règles de réduction, suppression et généralisation qui, finalement, donnent naissance à une macrostructure représentant globalement le texte lu. C'est cette macrostructure qui s'imprègne dans la mémoire à long terme et qui fournit des indices facilitant la récupération des informations pertinentes. La compréhension est évidemment liée à la production, activité dont il ne faut pas négliger la spécificité, attendu qu'elle consiste en « ... la linéarisation de structures mentales sémantiques non temporalisées et non lexicalisées (...) selon des règles et des conventions propres aux langages écrit ou oral.»[38]

Toutefois, soulignons avec Deschênes que:

> Fondamentalement, les activités de production et de compréhension doivent être envisagées dans le cadre général de la communication et peuvent être étudiées comme des phénomènes de transmission et de traitement d'information (...) Ainsi, apprendre à lire et apprendre à écrire peuvent être vus comme des aspects d'un seul processus qui est la maîtrise du langage écrit (...). Selon Horowitz (1985b), plusieurs recherches

37. *Ibid.*, p. 66.

38. *Ibid.*, p. 76.

> récentes ont montré que les deux processus s'appuient sur des habiletés linguistiques semblables. Ammon (1981) suppose que les deux processus supposent des shèmes de transformations — comparaison, discrimination, classification, par exemple — qui sont indépendants des contenus traités et qui constituent des habiletés fondamentales dans toute situation de communication. Dans ce sens, il est probable que lire et écrire sont deux tâches créatrices où l'activité du sujet et son évolution soient cognitivement analogues lorsque considérées dans la perspective de l'acquisition du langage (...).[39]

> ...il apparaît que la construction de signification par l'intermédiaire d'une macrostructure cognitive est commune aux deux activités. De plus, les phases de production en compréhension et de rédaction-édition en production s'appuieraient sur des processus communs ou au moins sur des habiletés d'écriture communes.[40]

C'est donc dans une perspective de corrélation que nous chercherons à mettre en rapport les performances qui sont de l'ordre de la découverte et de l'expression de l'organisation générale du texte — la macrostructure ou la représentation globale du texte — et celles qui sont de l'ordre de la linéarisation — ou microstructure du texte. Ces données peuvent ensuite être comparées avec les données récoltées à l'occasion d'un test de production portant principalement sur les micro et macrostructure du texte et sur la qualité de récupération en mémoire des connaissances antérieures.

Bref, la production de textes est fondamentalement une activité de construction d'une macrostructure comprenant des processus de mise en relation et d'organisation des connaissances. Les connaissances activées par l'échange verbal ou par la lecture, supposent divers processus de structuration et de réorganisation en fonction du contexte. L'écriture d'un texte n'est pas normalement une simple retranscription de ce qui a été lu, mais une véritable re-création à partir de la macrostructure. Les activités de compréhension et de production de textes sont liées entre elles par

---

39. *Ibid.*, p. 105. Nous avons allégé cette citation en enlevant quelques références.

40. *Ibid.*, p. 113.

les activités cognitives que le sujet met en branle dans leur accomplissement respectif.

1.2.5 La production et la structuration des textes

Les théories de l'activité de production de texte ne sont pas aussi élaborées que les précédentes mais, comme le remarque Deschênes: « Il est en effet probable que l'activité d'écriture possède un certain nombre de caractéristiques apparemment très proches de celles d'une tâche de lecture et que certains modèles de production (...) l'opération doivent se retrouver dans les modèles de rappel ou de résumé lors de la de linéarisation, dans une tâche de compréhension, s'apparente à celle exigée en vérification de la compréhension, s'apparente à celle exigée en production pour exprimer un message. »[41] La production d'un texte, comme sa compréhension implique une interaction entre stimuli externes et structures cognitives. Le processus d'interprétation se déroule pour ainsi dire à l'envers: nous partons des connaissances acquises pour les projeter dans une forme d'expression écrite, impliquant une reconstruction du sens. La relecture produit un ajustement réciproque des représentations mentales et des structures projetées dans le texte qui objective mais aussi reconstruit les premières.

L'activité de production survient dans un contexte comprenant des variables telles que la nature de la tâche, de l'environnement physique et des sources d'informations, le texte lui-même et les autres personnes présentes lors de l'activité ou impliquées dans sa réalisation. C'est ce qu'on appelle la *situation d'interlocution*. Un individu peut performer de façon très différente selon qu'il écrit librement son journal ou qu'il rédige un texte destiné à être corrigé par un professeur. Il peut aussi être influencé par le fait de se trouver en classe ou dans sa chambre pour se livrer à l'écriture et toutes les personnes impliquées de près ou de loin peuvent avoir un impact sur sa performance. Il en est de même de l'usage de documents qui peut aussi laisser des traces dans la production, sans oublier la contrainte

41 *Ibid.*, p. 99.

du texte lui-même, attendu qu'une partie déjà écrite a tendance à orienter ce qui est à venir dans une certaine direction. En fait, les capacités cognitives du scripteur seront plus ou moins accaparées par les contraintes de la situation d'interlocution et il restera par conséquent plus ou moins de ressources pour le travail d'organisation.

Ces ressources cognitives, ce sont d'abord les structures de connaissance du scripteur qui organisent toutes les informations stockées en mémoire selon différents niveaux allant de la proposition sémantique simple au cadre de connaissances. Ces cadres, schémas ou scripts, comprennent une description de traits caractéristiques de certaines situations ou de certains événements. Certaines cases sont vides, permettant l'adaptation du sujet à la variation de la commande environnementale. Ces schémas sont à l'origine de la constitution, de l'expression, de l'organisation et de la sélection des idées. Ils organisent aussi le plan de surface de l'expression : le lexique utilisé, le niveau de langue, les marqueurs de relation et de cohérence du texte.

La production de textes est, on le voit, une activité qui implique plusieurs opérations. Deschênes, propose un modèle d'explication de l'activité de production qui identifie cinq processus psychologiques: (1) la perception-activation, (2) la construction de signification, (3) la linéarisation, (4) la rédaction-édition et (5) la révision.[42]

1- LA PERCEPTION-ACTIVATION

D'abord, le sujet appréhende la tâche et son contenu (phase de perception), il recherche en mémoire des informations (phase d'activation) et actualise ou comble les vides des schémas activés en fonction de la tâche.

---

42. *Ibid.*, p. 111-120.

2- LA CONSTRUCTION DE SIGNIFICATION

Puis, vient l'établissement de la macrostructure du texte à l'aide des informations activées ou la construction de signification. C'est là le cœur de l'activité de production. Sélection, organisation des informations et, enfin, gestion des ressources: « ...détermination de buts et de sous-buts, de critères d'évaluation et de stratégies, de gestion de l'activité dans son ensemble selon les paramètres de la situation et certaines caractéristiques particulières du scripteur. » C'est là qu'une variable telle que le développement cognitif a le plus d'influence. « Des habiletés cognitives permettant la sélection, la comparaison, la coordination (...) et la gestion des ressources exigent la réflexion sur l'activité en cours et l'anticipation (...) »[43] C'est donc à ce niveau également que s'enclenchent les mécanismes de la métacognition.

3- LA LINÉARISATION

Le troisième processus psychologique impliqué est la linéarisation. « La macrostructure est ainsi projetée et ordonnée de façon horizontale et mise en propositions sémantiques (ce sont des micro et des macropropositions) en vue de la rédaction. »[44] Il s'agit donc d'une phase intermédiaire entre la construction de signification et la rédaction-édition, phase du travail impliquant la mise en mots, la construction de propositions syntaxiques en fonction des codes et conventions d'écriture et « ...la détermination de la forme de présentation du contenu (idées principales, secondaires ou thèmes, sous-thèmes) et de l'arrangement physique du texte (paragraphes, soulignés, titres, sous-titres). »[45] La linéarisation est le processus de structuration du texte qui s'accomplit chez les scripteurs les plus ordonnés d'abord sous la forme d'un plan de rédaction, puis par la mise en paragraphes et en phrases des grandes lignes du texte.

---

[43] *Ibid.* p. 117.

[44] *Ibid.*, p. 118.

[45] *Ibid.*

4- LA RÉDACTION-ÉDITION

Puis, le scripteur comble les cases manquantes, restructure l'ensemble selon une logique plus ordonnée. L'édition ne pourrait être considérée comme faisant partie du processus de révision puisque, comme le remarque Deschênes: « Les indices de l'édition se retrouvent pour la plus grande partie dans la base du texte construit au moment de la linéarisation.»[46]

5- LA RÉVISION

La révision est le dernier processus impliqué dans l'activité. Elle nécessite une relecture, locale ou globale, pour identifier les erreurs de sens ou de forme puis éventuellement la correction. C'est un processus plus indépendant que les autres qui sont tous très imbriqués. Celui-ci suppose une distance et peut parfois entraîner une restructuration globale du texte. L'observation la plus simple montre que ce processus est de plus en plus développé en fonction de l'expérience et de la qualité du scripteur. Les scripteurs ayant le plus besoin de cette révision étant ceux-là même qui le négligent le plus.

On le voit, l'écriture est plus qu'un simple processus d'encodage. Elle mobilise à la fois les connaissances et les schémas sémantiques du scripteur. Elle exige de lui qu'il organise ses pensées de manière ordonnée. Elle mobilise de très nombreux processus cognitifs.

1.2.6 La pédagogie du texte chez les personnes sourdes

La connaissance de la langue joue un rôle important dans la progression académique. Pour atteindre les objectifs du niveau collégial en lecture et en écriture, l'élève doit posséder une certaine compétence linguistique. Or, il a été démontré dans plusieurs recherches que la personne sourde accuse un retard important en lecture et en écriture; retard qu'elle ne récupère jamais ou très rarement. Cela est d'autant plus vrai que l'on s'attache aux

[46] *Ibid.* p. 119.

indicateurs grammaticaux et syntaxiques de la qualité de la langue écrite.

Le français, pour la plupart des personnes sourdes, est une langue seconde avec laquelle ils entrent en contact principalement par le code écrit. Les problèmes rencontrés sont donc différents de ceux rencontrés par les étudiants réguliers et même de ceux rencontrés par les étudiants immigrants pour qui le français est également une langue seconde. Les repères auditifs qui peuvent favoriser l'apprentissage de la langue sont, dans plusieurs cas, des éléments totalement absents pour les personnes sourdes. À la différence de l'entendant qui connaît déjà la langue orale du code écrit qu'il apprend, la personne sourde apprend le code d'une langue qu'il n'entend pas. Seule sa compétence en lecture labiale peut le rapprocher de l'oral et l'aider dans son apprentissage. Mais la lecture labiale est une méthode de perception de la langue orale très difficile et peu performante, spécialement lorsque le vocabulaire utilisé implique l'acquisition de notions nouvelles ou d'idées complexes. C'est donc là une des premières difficultés vécues dans l'apprentissage de l'écriture: le passage direct d'une langue signée à un code écrit d'une langue seconde qui est orale.

Les problèmes peuvent se diviser en catégories. La première peut référer aux problèmes reliés directement au code linguistique. L'interférence de la langue première sur la langue seconde durant la période d'acquisition s'avère un phénomène normal dans la structuration des phrases. Certains problèmes de syntaxe dans la production écrite de la personne sourde relèvent de cette interférence et c'est la raison pour laquelle, il est possible parfois de retrouver des phrases avec une structure se rapprochant de celle de la langue signée. Toutes les erreurs ne sont pas attribuables à cette seule cause, mais retiennent simplement qu'il existe chez la personne sourde plusieurs problèmes au niveau syntaxique, morphologique, lexical et sémantique.

Une deuxième catégorie de problèmes concerne la façon dont les idées sont structurées, présentées et comprises. Une langue signée n'est pas l'équivalent d'une transposition d'une langue orale ou des

canaux gestuel et visuel. Les signes ne sont pas un canal de transmission, ils sont l'articulation et le reflet de toute une modalité, d'une organisation linguistique d'un autre niveau. Une langue signée est un produit culturel comme chacune des langues orales est un produit culturel en soi. Elle vit dans un espace et impose une organisation structurelle et conceptuelle distincte, voire même une vision du monde différente.

Plusieurs problèmes décelés chez des étudiants de langue seconde sont causés par des différences culturelles (Ballard & Clanchy, 1991). Dans un texte argumentatif, par exemple, ce qui constitue des arguments acceptables pour certains ne le sont pas pour d'autres, car ils sont basés sur des conceptions culturelles ainsi que sur des règles disciplinaires différentes. Alors que le recours à l'autorité, par exemple, peut être un argument irréfutable pour certains, il peut être douteux pour d'autres personnes en vertu de leur attitude particulière face à la reconnaissance du savoir impliqué ou de l'autorité invoquée. La structuration du texte argumentatif est aussi susceptible de varier d'une culture à l'autre. Certaines cultures favorisant les développements linéaires, d'autres préférant des développements spiralés ou des stratégies d'argumentation plus analogiques que démonstratives.

La signification d'un mot peut changer en fonction de l'interprétation qui a cours dans une langue donnée, reflétant ainsi une organisation sémantique différente. Par exemple, le terme menteur est défini dans *Le Petit Larousse* comme une personne qui ment et le verbe *mentir* signifie: « Donner pour vrai ce qu'on sait "être faux" ou nier ce qu'on sait "être vrai" ».[47] Pourtant en LSQ, le signe menteur désigne une personne qui ne dit pas la vérité ou dit la vérité pour mieux nous induire en erreur; c'est une personne qui n'est jamais digne de foi. Il est donc toujours nécessaire de douter de ses paroles car on ne sait pas si elles sont vraies ou fausses, ce qui n'est pas le cas avec le « menteur français », qui dit toujours le contraire de la vérité. *Le « menteur LSQ » est en quelque sorte plus subtil, car on ne sait*

47. Nous nous référons à ce dictionnaire, parce que c'est celui que les élèves consultés sont le plus susceptibles de consulter.

jamais s'il dit le contraire de ce qui est, ou s'il dit vraiment ce qui est afin de tromper. Bref, le « menteur LSQ » peut dire la vérité afin de nous pousser vers l'erreur! Le « menteur français » est en quelque sorte plus prévisible. Dans le cas qui nous occupe, une confusion néfaste peut surgir entre les concepts de fausseté et de mensonge.

Ces deux types de difficultés, parmi d'autres qu'il serait trop long d'énumérer ici, se retrouvent dans la problématique de l'enseignement du français pour les personnes sourdes: les problèmes reliés au code et ceux reliés à des valeurs sémantiques et culturelles.[48] Il importe donc d'étudier et de comprendre les mécanismes spécifiques par lesquels les langues signées rendent les concepts des marqueurs de relation et de négation afin de saisir correctement la nature des problèmes pédagogiques que cela pose. Il importe aussi de mesurer l'influence de la langue signée sur l'expression écrite de ces élèves.

1.2.7 La pédagogie de la maîtrise

Nous allons maintenant exposer les grandes lignes de l'orientation pédagogique que nous avons choisie dans le cadre de cette étude. Nous croyions qu'une intervention ciblée, de courte durée, sur les marqueurs principaux de l'implication et de la négation, suivant les principes du *mastery learning*, était susceptible de modifier les habiletés des personnes sourdes en matière de lecture et d'écriture de textes argumentatifs. Aussi, il s'agissait de constituer un programme reflétant également le cadre théorique de notre expérimentation et des tests que nous comptions élaborer et appliquer. C'est pourquoi on y retrouve le couple lecture / écriture, correspondant aux fonctions de compréhension et de production de textes, et une matière centrée sur les opérations logiques de l'implication et de la causalité (raisonnement ascendant et descendant). En outre, les modules comprennent un **minimum de théorie** et un grand nombre d'exercices pratiques, **susceptibles de produire** une appropriation

[48] De même que lors de la passation du test des Coffrets, il a fallu rendre cette différence explicite et prendre **soin d'expliquer que** les « coffrets menteurs » disaient toujours faux ».

effective par les élèves.Voici donc, schématiquement expliqués, les principes qui nous ont guidés.

A- PRINCIPES

La pédagogie de la maîtrise est «un enseignement collectif auquel s'ajoutent de fréquentes rétroactions et des mesures d'aide individualisée en vue d'amener à un niveau très élevé de réussite le plus grand nombre d'élèves possible».[49]

> ... la plupart des élèves peuvent atteindre un haut niveau de rendement scolaire, si l'enseignement qu'on leur donne est fait de façon systématique. S'ils reçoivent une aide appropriée au moment et pour les points précis où ils éprouvent des difficultés d'apprentissage, si on leur donne suffisamment de temps pour maîtriser ce qu'on leur demande d'apprendre, et si l'on définit clairement le critère qui sert à juger de la maîtrise de l'objectif à atteindre.[50]

> L'apprentissage que fait un étudiant dépend de ses aptitudes, elles-mêmes fonction de ses apprentissages antérieurs; cet apprentissage dépend aussi de son habileté à comprendre l'enseignement, elle-même fonction de ses capacités intellectuelles et de son habileté verbale (habileté à utiliser le langage); enfin, l'apprentissage est aussi fonction de sa persévérance, c'est-à-dire du temps qu'il est prêt à consacrer à l'apprentissage d'une tâche.[51]

B- ÉLÉMENTS DE BASE DE LA PÉDAGOGIE DE LA MAÎTRISE

LE DIAGNOSTIC

Il est important de savoir si les élèves possèdent les préalables nécessaires à l'apprentissage qu'on leur propose. On doit aussi connaître leur degré de motivation, lequel est souvent lié à l'image

---

[49] Lac Bellaire, 1987.

[50] Benjamin S. Bloom, 1971, p. 61.

[51] Jacques Gilbert, 1988, page S-21.

et à l'estime de soi. Le meilleur prédicteur du succès scolaire est le succès scolaire antérieur.

LA DÉFINITION D'OBJECTIFS DISCRETS

Il faut connaître les objectifs que l'on poursuit, non pas d'une manière vague et générale, mais d'une manière précise et discrète. Les objectifs généraux doivent être spécifiés en objectifs particuliers et chaque unité d'enseignement sera divisée en autant de petits modules que requis par la définition des objectifs discrets.

LA DIVISION DE LA MATIÈRE EN PETITES UNITÉS

La matière doit être ordonnée en suivant une progression naturelle du plus simple au plus complexe et des bases aux développements. Il faut s'assurer que les objectifs préalables sont atteints avant de passer à une étape ultérieure.

L'ENSEIGNEMENT

L'allure de la classe change. Les élèves apprennent par l'activité. Les exposés magistraux demeurent pertinents, mais ils sont plus rares et mieux ciblés. Une grande partie du temps est consacrée à la réalisation des exercices et à l'encadrement individuel des élèves (pour résoudre une difficulté particulière par exemple).

LA RÉALISATION DES APPRENTISSAGES

Les élèves apprennent par la réalisation de tâches d'apprentissage prévues de manière à permettre l'atteinte des buts particuliers poursuivis (étude et exercices).

L'ÉVALUATION FORMATIVE

Chaque module (environ une heure) de chaque unité (environ dix heures) se conclut par une évaluation formative. C'est elle qui détermine le passage au module suivant.

LA DÉFINITION DE CRITÈRES DE PASSATION

On établira à 80% le taux de passation sur la base de critères précis à chaque étape. En bas de ce seuil, la réalisation des tâches suivantes serait gravement compromise.

L'ENSEIGNEMENT CORRECTIF

Les élèves qui ne réussissent pas à franchir une étape reçoivent un enseignement correctif adapté à leurs besoins spécifiques. On peut utiliser le monitorat et le tutorat à cette fin.

LA RÉALISATION DE NOUVELLES TACHES D'APPRENTISSAGE

Cet enseignement correctif procède par la réalisation de nouvelles tâches d'apprentissage (reprise de l'étude et exercices).

LES ACTIVITÉS D'ENRICHISSEMENT

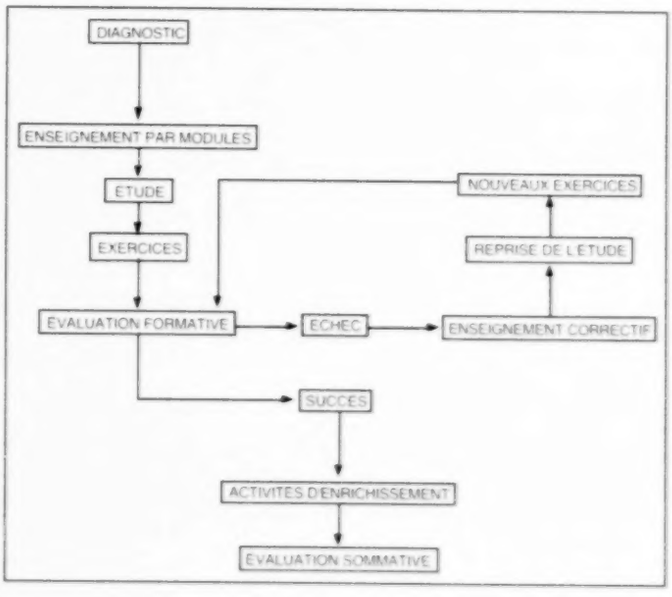
Les élèves qui ont complété une unité accomplissent des activités d'enrichissement. Ils peuvent approfondir la matière étudiée, faire du monitorat auprès des élèves plus faibles, ou accomplir des tâches plus complexes.

L'ÉVALUATION SOMMATIVE

Chaque unité est complétée par une évaluation sommative portant sur les objectifs généraux poursuivis dans chaque unité.

C- SCHÉMA FONDAMENTAL DE LA PÉDAGOGIE DE LA MAITRISE

Figure 6



D- APPLICATION DE CETTE PÉDAGOGIE DANS LE CONTEXTE PARTICULIER DE NOTRE RECHERCHE

Objectif général: améliorer la maitrise des marqueurs d'implication et de négation en lecture et en écriture.

Pour plus de détails, veuillez vous référer à l'annexe 6.

Unité de dix heures divisée en dix modules d'une heure chacun.

PROGRAMME

Si: condition, prémisse, hypothèse
module 1: lecture
module 2: écriture

Alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi: l'implication
module 3: lecture
module 4: écriture

Car, parce que, à cause, en effet, puisque: l'explication
module 5: lecture
module 6: écriture

Non, ne... pas ..., ne ... ni ...ni: la négation
module 7: lecture
module 8: écriture

Cause et conséquence
module 9: lecture
module 10: écriture

Évaluation sommative

Enrichissement en logique : les lois de l'implication et de l'équivalence.[52]

[52] Jean Michelin, Damien Plaisance, *Concept, représentation, raisonnement. La logique au service de l'apprentissage*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 1990. Chapitre 3, « L'implication », p. 109-129.

1.3 Les objectifs de la recherche

Le tableau suivant représente l'organisation heuristique et opérationnelle des objectifs poursuivis.

Tableau 1

	OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPERATIONNELS
En général	0- Eclairer les rapports entre langue et pensée tels qu'exprimés dans la compréhension et la rédaction des textes raisonnés lors du processus de l'apprentissage pour les élèves sourds et malentendants comparativement aux élèves entendants (au deuxième cycle du secondaire et au collégial).	0.1- Etudier le rôle de certains marqueurs de relation et de négation dans la compréhension et l'expression d'idées abstraites (marqueurs d'implication et de négation).
		0.2 - Tests diagnostics: mesurer les performances relatives des catégories d'élèves mentionnées précédemment aux plans de la lecture et de l'écriture argumentative, et du raisonnement logique.
		0.3 - Développer des méthodes pédagogiques inspirées de la pédagogie de la maîtrise susceptibles d'améliorer les performances des élèves en lecture et écriture sur le plan des rapports logiques établis par ces marqueurs.

1.3 Les objectifs de la recherche

Le tableau suivant représente l'organisation heuristique et opérationnelle des objectifs poursuivis.

Tableau 1

	OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
En général	0- Éclairer les rapports entre langue et pensée tels qu'exprimés dans la compréhension et la rédaction des textes raisonnés lors du processus de l'apprentissage pour les élèves sourds et malentendants comparativement aux élèves entendants (au deuxième cycle du secondaire et au collégial).	0.1- Étudier le rôle de certains marqueurs de relation et de négation dans la compréhension et l'expression d'idées abstraites (marqueurs d'implication et de négation).
		0.2 - Tests diagnostics: mesurer les performances relatives des catégories d'élèves mentionnées précédemment aux plans de la lecture et de l'écriture argumentative, et du raisonnement logique.
		0.3 - Développer des méthodes pédagogiques inspirées de la pédagogie de la maîtrise susceptibles d'améliorer les performances des élèves en lecture et écriture sur le plan des rapports logiques établis par ces marqueurs.

	OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
Première année	1- Établissement d'une stratégie d'identification des difficultés spécifiques de ces diverses catégories d'élèves sourds et entendants en lecture, écriture et raisonnement logique élémentaire (tests), et élaboration de diverses méthodes d'intervention pédagogique axées sur le développement des capacités logiques des élèves.	1.1- Identification des fonctions de ces marqueurs d'implication et de négation en LSQ et en français écrit.
		1.2 - Adaptation de divers tests en lecture (test P.R.R.), écriture (Test de réflexion) et raisonnement logique (Test des coffrets 93) aux fins de notre recherche et adaptation à la clientèle sourde LSQ.
		1.3 - Élaboration de moyens spécifiques d'intervention sur un corpus précis et limité tant en lecture qu'en écriture (modules d'enseignement programmé) et rédaction d'un guide pédagogique détaillé dans l'optique de la pédagogie de la maîtrise.

	OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
Deuxième année	2- Évaluation comparative des performances des diverses catégories d'élèves soumis aux méthodes d'intervention élaborées en vue du développement de leurs aptitudes logiques en lecture et écriture liées à l'usage des marqueurs de relation et de négation étudiés (donc, par conséquent, si... alors.... non, ne ...pas et leurs équivalents).	2.1- Application de tests de lecture, d'écriture et de raisonnement logique à toutes les catégories d'élèves, en tenant compte des caractéristiques des élèves sourds utilisant la LSQ comme langue première en vue de l'identification des difficultés spécifiques de ces différentes catégories d'élèves (recherche de corrélations significatives).
		2.2 - Organisation de séances de formation en lecture, écriture et raisonnement auprès de ces clientèles, en suivant les principes de base de la pédagogie de la maîtrise.
		2.3 - Tests de validation : application des tests de lecture, d'écriture et de raisonnement logique utilisés précédemment à toutes les catégories d'élèves étudiés, après cet enseignement.
		2.4 - Analyse des résultats et rédaction du rapport de recherche.

Tous les objectifs énoncés dans le rapport d'étape ont été rencontrés dans les délais prévus.

1.4 Les hypothèses de recherche

Tout au long de cette introduction et de l'examen des écrits sur le sujet, nous avons invoqué diverses hypothèses régulatrices. Essayons maintenant d'en systématiser l'exposé.

Étant donné que les marqueurs de relation et de négation jouent un rôle essentiel dans la structuration et la compréhension des textes d'idées, nous croyons qu'il est possible d'améliorer grandement les performances en lecture, écriture et raisonnement des élèves du collégial en élaborant un enseignement centré sur la maîtrise des marqueurs de relation et de négation qui établissent des rapports logiques entre les propositions constituant les phrases.

Nous supposons que les caractéristiques des marqueurs de relation et de négation en LSQ et en français, aussi bien leur caractères morphosyntaxiques que leurs valeurs sémantiques, sont très différentes et que ces différences sont sources de mécompréhension pour les élèves comme pour les enseignants. Nous pensons aussi qu'une meilleure compréhension du fonctionnement des marqueurs de relation et de négation dans la LSQ devrait éclairer certaines difficultés des élèves sourds et malentendants qui pratiquent cette langue.

La même conjecture peut être faite à propos de la maîtrise des marqueurs de relation et de négation logiques du français pour les francophones aussi bien que pour les sourds pour qui le français est une langue seconde; cependant les stratégies pédagogiques correctives pourraient être différentes selon le degré de difficulté et la langue maternelle des élèves. Nous pensons que les personnes sourdes qui communiquent en LSQ, et qui ont généralement une moins bonne maîtrise de la langue écrite que la moyenne des élèves du collégial, devraient réussir moins bien dans nos tests de lecture et d'écriture — mais pas nécessairement au test de raisonnement, si celui-ci est correctement traduit en LSQ — ce qui montrerait l'importance d'un enseignement correctif adapté.

Par contre, les élèves sourds qui ne maîtrisent pas de langue signée et qui éprouvent des difficultés en français écrit, devraient se

comporter comme n'importe quelle catégorie d'élèves éprouvant de grandes difficultés avec la langue écrite, incluant des faiblesses majeures sur le plan des aptitudes au raisonnement. Cependant, nous présumons que les élèves de toutes les catégories devraient s'améliorer dans des proportions semblables, suite à un enseignement inspiré de la pédagogie de la maîtrise adapté à leurs difficultés propres. Voilà les principales hypothèses que notre recherche a permis de vérifier.

1.5 La théorie et l'expérimentation

Nous avons vu que les bases théoriques qui articulent notre recherche sont complexes et diversifiées. Il est donc compréhensible que nous ayons dû élaborer des instruments de mesure originaux ou en adapter d'autres. De fait, l'expérimentation s'est déroulée dans d'excellentes conditions, malgré le fait que la complexité du devis et les difficultés inhérentes à la population sourde aient requis de coordonner des interventions sur plusieurs sites différents : cégeps du Vieux Montréal et de Ste-Foy, polyvalente de Charlesbourg. Nous ne pouvions seulement expérimenter, il fallait aussi poursuivre une recherche fondamentale dans le domaine de la linguistique de la LSQ. Les principaux intervenants ont dû être formés par nous aux principes et à la pratique de la pédagogie de la maîtrise et par la suite ils ont été encadrés soigneusement. À notre connaissance, les questions que nous nous sommes posées, l'étaient pour la première fois dans le cadre d'une théorie cognitiviste de la lecture et de l'écriture. Il y avait donc énormément d'éléments innovateurs à développer pour mener à bien cette étude.

Nous allons maintenant exposer la méthodologie de recherche que nous avons adoptée (chapitre 2) et les résultats que nous avons obtenus (chapitre 3). Ensuite, nous discuterons ces résultats en regard de nos hypothèses et des éléments théoriques que nous avons développés précédemment (chapitre 4).

2. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons examiner les fondements et les procédures méthodologiques de cette recherche. Nous exposerons tout d'abord le devis de la recherche. Ensuite, nous décrirons notre population-cible. Puis nous examinerons nos principaux instruments de mesure: la transcription des signes de la LSQ et son analyse, le test des Coffrets, les épreuves Parer et Texdar et les autres mesures du texte écrit. Puis, nous nous interrogerons sur la fidélité et la validité de nos mesures en décrivant les moyens pratiques et statistiques que nous avons mis en œuvre pour nous assurer de la valeur de nos données. Nous reviendrons sur notre stratégie pédagogique et nous discuterons de la cueillette des données. Enfin nous parlerons des méthodes statistiques utilisées dans l'analyse des résultats.

2.1 Le devis de recherche et les variables mesurées

Notre devis de recherche peut être saisi rapidement en considérant le schéma de la page suivante.

2. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons examiner les fondements et les procédures méthodologiques de cette recherche. Nous exposerons tout d'abord le devis de la recherche. Ensuite, nous décrirons notre population-cible. Puis nous examinerons nos principaux instruments de mesure: la transcription des signes de la LSQ et son analyse, le test des Coffrets, les épreuves Parer et Texdar et les autres mesures du texte écrit. Puis, nous nous interrogerons sur la fidélité et la validité de nos mesures en décrivant les moyens pratiques et statistiques que nous avons mis en œuvre pour nous assurer de la valeur de nos données. Nous reviendrons sur notre stratégie pédagogique et nous discuterons de la cueillette des données. Enfin nous parlerons des méthodes statistiques utilisées dans l'analyse des résultats.

2.1 Le devis de recherche et les variables mesurées

Notre devis de recherche peut être saisi rapidement en considérant le schéma de la page suivante.

Figure 7

Devis quasi-expérimental comparatif avec prétests et post-tests, groupes expérimentaux différents

Cette recherche cherche à savoir si une intervention pédagogique ciblée sur la maîtrise des marqueurs de relation en lecture et en écriture, peut améliorer les performances écrites des élèves. Il s'agit de comparer les élèves entendants aux élèves sourds, afin de vérifier le progrès respectif de chaque groupe. Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous pensions que ce programme produirait un progrès chez tous les élèves, mais que ce progrès serait plus marqué chez les élèves sourds. Aussi avons-nous effectué un certain nombre de mesures avant le traitement (mesures prétests) et après (mesures post-tests). Ces mesures représentent les variables dépendantes, soit: la performance en écriture de texte argumentatif considéré du point de vue des idées (niveau Texdar), la maturité syntaxique (mesurée par la longueur moyenne des unités de communications), le fréquence d'erreurs et le pourcentage des marqueurs de relation.

Les groupes de sourds (3 sites) et les groupes d'entendants (2 sites) ont suivi le même programme de formation. Puis, ces mêmes mesures ont été reprises à la fin de l'intervention conformément à un devis prétest / post-test.

Nous avons également considéré les variables susceptibles d'intervenir sur ce processus. Les principales variables intervenantes sont le niveau de développement piagétien, mesuré par le test des Coffrets, les habiletés en lecture — la mesure a d'abord été prise avec un texte relativement difficile, puis avec un texte plus facile. Nous avons aussi considéré l'âge, le sexe, le niveau scolaire et la langue d'usage.

2.2 La population cible

Dans cette section, nous examinerons la population cible, telle que nous l'avions envisagée, telle qu'elle se présente dans notre échantillon de départ et enfin telle qu'elle se présente au fil d'arrivée après mortalité expérimentale. Suite aux recommandations du comité d'évaluation, nous avons élargi notre échantillon initialement prévu en deux directions : vers le secondaire[1] (sec. IV de la polyvalente de Charlesbourg) et vers la région de Québec (Collège de Ste-Foy). Les tableaux suivants en rendent compte.

Tableau 2 : Échantillon escompté à l'origine

SITES	Sourds	Entendants
Secondaire IV	10	10
Cégep de Ste-Foy	10	nil
Cégep du Vieux Montréal	10	20
Total	30	30

Tableau 3 : Échantillon initial

SITES	Sourds	Entendants
Secondaire IV	8	30
Cégep de Ste-Foy	4	nil
Cégep du Vieux Montréal	12	30
Total	24	60

Tableau 4 : Échantillon après mortalité expérimentale

SITES	Sourds	Entendants
Secondaire IV	7	28
Cégep de Ste-Foy	3	nil
Cégep du Vieux Montréal	11	24
Total	21	52

1. Notamment grâce à un dégagement de 35 jours de travail consenti à notre demande par le Ministère de l'Éducation auprès de la polyvalente de Charlesbourg.

Dans un premier temps, nous avions prévu recruter 30 sourds sur trois sites différents. Il faut noter qu'il est excessivement difficile d'avoir des groupes homogènes de sourds. En effet, ceux-ci sont peu nombreux dans les collèges (environ 120) et sont dispersés dans l'ensemble des cégeps des grandes régions de Montréal et Québec. Grâce aux services d'interprétariat, ils n'ont pas à se regrouper pour suivre leurs cours. La situation est semblable dans les écoles secondaires. Certains sourds choisissent de poursuivre des cours de français (au secondaire et au cégep) et de philosophie (au cégep) en groupes homogènes de sourds afin d'obtenir un service spécifique, adapté à leurs besoins particuliers. Les adaptations dont nous parlons concernent la taille des groupes, les moyens de communication et les approches pédagogiques et non les programmes, précisons-le. C'est à l'occasion de ces regroupements que nous pouvons faire des observations. Malheureusement, et malgré tous nos efforts de recrutement, il n'a pas été possible de regrouper plus de 24 élèves sourds pour les fins de l'expérience. Cette situation découle principalement du sous-recrutement imprévu qui s'est produit sur le campus du cégep de Ste-Foy. Il s'agit pourtant, dans ce milieu, d'un échantillon important. En ce qui concerne les entendants, il s'est avéré impossible — et peu souhaitable aux fins de validation des instruments de mesure — de nous limiter à 10 élèves, aussi avons-nous expérimenté sur tout un groupe régulier de secondaire IV. La mortalité expérimentale observée s'explique par plusieurs facteurs: élèves qui ne se présentent pas aux tests pour différentes raisons, comportements atypiques, abandons de cours.

2.3 Les instruments de mesure

Les instruments de mesure utilisés dans cette recherche sont de plusieurs types.

1- Une méthode linguistique de transcription des séquences et d'analyse de saisies vidéos de la langue des signes québécoise.

2- Une méthode pour déterminer le niveau piagétien des élèves, le test des Coffrets, que nous avons adopté et adapté avec l'équipe du

professeur G. Noelting pour la passation auprès d'une clientèle sourde.

3- Un test maison, visant à mesurer le niveau de compréhension d'un texte argumentatif : Parer.

4- Un test maison, visant à mesurer les capacités de rédaction d'un texte argumentatif, sans considérer l'orthographe ou la syntaxe de la phrase : Texdar.

5- Diverses mesures courantes appliquées à l'étude des textes, comme le degré de lisibilité (pour les textes de l'épreuve Parer), la fréquence d'erreurs, la maturité syntaxique et le pourcentage de marqueurs de relation.

2.3.1 Analyse de la langue des signes québécoise

Afin de procéder à l'analyse linguistique des marqueurs de relation en LSQ, un corpus enregistré sur bande vidéo a été élaboré. Cinq personnes sourdes de naissance agées entre 20 et 30 ans, habitant la région Montréalaise ont participé à cet enregistrement fait dans les studios du cégep du Vieux Montréal. Une animatrice sourde donnait dans un premier temps les explications nécessaires à la passation ainsi qu'à la compréhension du test des Coffrets. Cependant, il s'agissait d'une passation fictive, car nous voulions surtout observer les comportements linguistiques des sujets, tout en vérifiant leur compréhension des consignes du test, laquelle s'est avérée bonne pour la plupart.

Dans ce contexte, la tâche de l'animatrice sourde consistait plus précisément à expliquer le test aux sujets en commençant par une mise en situation et en donnant quatre exemples à choix multiples. Dans certains cas, l'animatrice répondait elle-même au moment de l'explication alors que pour d'autres cas, elle demandait la réponse au sujet. Cette différence de procédure de la part de l'animatrice semble être dépendante de l'attitude et de la compréhension du participant. L'animatrice avait reçu une formation sur les consignes à donner lors de cette passation par un des membres de l'équipe de recherche

connaissant la LSQ. Durant la période d'explication, les locuteurs étaient filmés, ce qui permettait une adaptation des participants aux lieux et aux caméras. Aucune intervention de personne entendante n'influençait le niveau de langue utilisée par les personnes sourdes puisque tous les entendants se trouvaient à l'extérieur du studio d'enregistrement. En limitant ainsi le contact avec les entendants, nous espérions que les signeurs de la LSQ éviteraient l'utilisation d'un pidgin et s'exprimeraient véritablement en LSQ. La présence du français écrit, réduit à son minimum, ne semble pas avoir modifié la formulation des réponses. Dans un second temps, lorsque les consignes étaient claires et bien comprises les participants répondaient aux quatre premières questions du test des Coffrets. Ils devaient choisir ce qu'ils considéraient être la bonne réponse et justifier ce choix. À notre demande, et en raison de ses compétences exceptionnelles en logique, un des participant a répondu aux dix premières questions, auxquelles il manifesta une complète maîtrise. Néanmoins, à cette étape de la recherche, la justesse des réponses importait peu puisqu'il s'agissait principalement d'observer comment s'énoncent les liens logiques en LSQ et quels sont les marqueurs de relation utilisés. Les participants savaient qu'il n'était pas important d'avoir la réponse exacte, mais plutôt d'expliquer comment et pourquoi ils choisissaient telle réponse plutôt qu'une autre.

La transcription des vidéos.

Une transcription des 26 énoncés produits a été faite en utilisant la grille élaborée à l'UQAM par le groupe de recherche dirigé par Colette Dubuisson. Cette grille permet l'analyse de la composante manuelle et de la composante non manuelle du signe. Elle permet également l'observation des différents canaux de transmission utilisés de façon simultanée ou linéaire. Le comportement manuel est transcrit par des gloses écrites en majuscules selon une convention établie par les linguistes pour les transcriptions. Dans le cas qui nous concerne, la glose n'est pas une traduction littérale d'un signe vers le français, mais elle rappelle plutôt le sens que porte un signe particulier. À ces gloses s'ajoutent quelques signes diacritiques qui nous renseignent sur l'exécution du signe, soit la qualité du

mouvement (rapide, lent, tendu, répété,etc.) et la localisation ou la direction du mouvement (vers la gauche, vers le bas, à droite, etc.). Le comportement non manuel est transcrit à l'aide de symboles et concerne le battement de paupières, la position des sourcils, de la tête et des épaules, la configuration de la bouche, etc. On trouvera un exemple de transcription et une légende partielle des symboles utilisés en annexe 4.

Les enregistrements ont été transcrits par un membre du groupe de recherche. L'animatrice a procédé par la suite à la vérification de chacun des énoncés afin de s'assurer de l'exactitude des transcriptions. Seules les phrases des participants ont été retenues; les explications de l'animatrice ont été mises de côté.

Le corpus analysé.

Des 26 transcriptions produites, 9 ont été éliminées pour différentes raisons : certaines ne semblaient montrer aucun type de marqueurs de relation, d'autres comportaient trop d'hésitations de la part du locuteur et ne conduisaient à aucune conséquence : 17 transcriptions ont donc été conservées. Des marqueurs de conséquence (DONC), de cause (PARCE QUE), d'opposition (MAIS) et d'explication (CELA-VEUT-DIRE) ont été identifiés dans ces énoncés. Les marqueurs PARCE QUE, MAIS et CELA-VEUT-DIRE sont facilement identifiables puisqu'ils se retrouvent dans le vocabulaire de base de la LSQ. Par contre, l'équivalent ou les équivalents du marqueur français « donc » n'étant pas encore familiers en LSQ, il nous a semblé intéressant de nous attarder sur l'identification de ce dernier.

Les transcriptions que nous avons pu étudier étant si peu nombreuses, nous ne présenterons plus loin (en 3.1) qu'une description de la forme de ce qui semble être des marqueurs sans nous pencher sur leur utilisation syntaxique. De plus, il sera question ici uniquement de certains marqueurs observés dans notre corpus. Nous demandons au lecteur de ne pas faire de ces observations des généralisations se transposant dans toute la LSQ. Nous n'avons en aucune façon la prétention d'exposer ici la somme, ni même partielle, des marqueurs de relation en LSQ mais, tout au plus, de

faire une présentation de ce qui semble jouer le rôle de marqueurs de relation dans notre corpus en vue de démontrer, notamment, les capacités de cette langue à exprimer les rapports logiques d'implication.

2.3.2 Le test des Coffrets

Au départ, nous avions envisagé utiliser le test Le Satellite, bien connu dans le milieu collégial en raison des travaux de madame Torkia-Lagacé. L'un des concepteurs de ce test, monsieur Gérald Noelting, professeur associé à l'école de psychologie de l'Université Laval, nous a proposé d'utiliser plutôt un test plus complet, mieux adapté à nos clientèles et parfaitement validé : Le test des coffrets 93 (voir l'annexe 1). Nous avons prétesté cet outil auprès de diverses clientèles (sourds du collégial, sourd universitaire, personnes-ressources) et il s'est avéré très robuste, simple et bien adapté à nos besoins. Nous avons poursuivi une collaboration scientifique avec l'équipe du professeur Noelting afin d'assurer que la passation de ce test se fasse dans les meilleures conditions possibles. En particulier, nous avons travaillé à adapter ce test aux personnes sourdes. Le chercheur principal a été formé par le professeur Noelting et ses adjoints aux principes et à la pratique de la passation clinique de type piagétien appliquée aux groupes et aux modalités de l'évaluation des résultats. Notre équipe a été ainsi habilitée et autorisée à utiliser ces techniques aux fins de la recherche.

Une princesse déclare au chevalier qui veut la marier : « si tu veux obtenir ma main, tu dois deviner dans quel coffret se trouve mon portrait ». Il n'y a qu'un seul portrait. Il est caché dans un des coffrets devant toi. Les coffrets portent des indications. Certaines sont vraies, d'autres sont fausses. À toi de démêler l'écheveau et de trouver le portrait qui te donnera mon cœur. Si tu échoues, tu me perds à tout jamais.

Depuis 1984, le test des Coffrets a fait l'objet de plusieurs expérimentations et améliorations successives. Il s'agit d'un test conforme aux fondements de la théorie de l'évolution graduée de la maîtrise de la logique propositionnelle, théorie conçue par Jean

Piaget et bonifiée par Gérald Noelting. La version que nous avons utilisée, Coffrets '93 est le résultat de centaines de passations cliniques et de procédures de validation consignée dans Noelting *et alii*, 1991. Les résultats obtenus sont extrêmement stables du point de vue de la prédictibilité des performances en fonction de l'âge et du niveau scolaire. La validation de ce test a été effectuée au Québec, en milieu francophone du niveau pré-scolaire au niveau universitaire troisième cycle. Actuellement, l'équipe de monsieur Noelting travaille à valider l'instrument dans une version adaptée pour les enfants de trois à cinq ans! Cependant, ce test n'avait jamais été utilisé dans le cadre de recherches auprès des personnes sourdes. Il a donc été prétesté deux fois — une fois lors de l'évaluation linguistique auprès de cinq personnes sourdes, dans sa version originale, une autre fois auprès d'une dizaine d'élèves inscrits dans les cours de philosophie, à l'hiver 1993 — et il y a eu deux passations officielles auprès de cette population, dont la dernière fois avec une version graphique totalement adaptée aux caractéristiques de cette population particulière. Nous reviendrons plus loin sur les procédures d'adaptation qui ont été mises en œuvre.

Examinons brièvement les bases théoriques de ce test. Le test des Coffrets n'est pas un « test d'intelligence », c'est un test appartenant à la théorie génétique des stades d'évolution des structures de la pensée propositionnelle. Il ne prétend mesurer rien d'autre et il serait abusif de l'interpréter hors de ces strictes limites. La théorie qui suit est celle élaborée par Noelting qui contribue à mieux spécifier les stades découverts par Piaget et même à en découvrir un nouveau, le stade métaformel.

Au stade symbolique, le jeune enfant apprend à associer certains signes à des significations déterminées. Au stade intuitif, il apprend tout d'abord à distinguer les propositions affirmatives et négatives vraies (1A), il apprend ensuite à appliquer la valeur de fausseté à une proposition affirmative (1B) puis à une proposition négative (1C). Il ne peut faire aucune autre combinaison que celles-ci. Cela et correspond grosso modo au cycle des études primaires (6 à 12 ans).

On aura par exemple :

1A : V(p) ou V(~p)

1B : F(p)

1C : F(~p)

Au stade opératoire concret, le jeune parvient à combiner des propositions entre elles et leurs valeurs de vérité. Le sujet et le prédicat d'une proposition peuvent être séparés, et le jeune devient capable de calculer le résultat de deux propositions vraies, affirmées ou niées. À la première étape (2A), il reconnaît quatre types de transformations : l'identité, la contradiction entre deux propositions, la solidarité (deux propositions vont dans le même sens sans porter sur le même objet) et l'adversion (la contradiction portant sur deux objets différents). À la seconde étape (2B), il devient en mesure de combiner deux transformations pour une même proposition, par exemple la fausseté et la négation. Et à la troisième étape (2C), il devient capable de combiner deux transformations intra-propositionnelles pour deux propositions différentes combinées entre elles. Cette dernière capacité correspond au stade opératoire concret supérieur. Cependant, à ce stade, il n'est pas encore en mesure d'envisager deux possibilités de valeurs de vérité pour une même proposition (soit le vrai et le faux, alternativement). C'est pourquoi on qualifie ce stade de concret, car cette habileté est nécessaire à la faculté abstractive. Cela correspond à peu près au passage à l'école secondaire (12 à 17 ans)

On aura par exemple :

2A : V(p•~p) ou V(p•~q)

2B : (V(~p)•F(~q))

2C : ((F(F(~p)))• (F(V(~q))))

Puis, au stade formel inférieur (3A), le jeune adulte devient capable de faire des opérations sur des opérations en envisageant diverses possibilités ou hypothèses. On dépasse le plan de la simple combinatoire, pour passer sur le plan de la combinaison relative des

divers possibles. Les contenus des propositions ne sont plus des réalités bien fixées, mais l'occasion d'envisager diverses possibilités exclusives pourtant les unes des autres (disjonctions de conjonctions). Cela correspond au niveau collégial (17 à 19 ans environ).

Le sujet pourra résoudre un problème comme le suivant :

3A : ((V(F(~p)))•(F(F(~q)))) v ((F(F(~p)))•(V(F(~q))))

Enfin, au stade formel supérieur (3B), le jeune adulte parvient à combiner ces opérations d'opérations entre elles, en résolvant par exemple des problèmes comportant trois propositions doublement transformées et une combinaison possible de trois valeurs de vérités aux trois positions possibles. On assiste alors à la mise en place d'une véritable matrice d'hypothèses multiples (plus de trois, qui est le maximum possible au stade précédent). Un équilibre dynamique est réalisé entre les divers paliers de réflexions : celui des propositions, celui des transformations des propositions, celui des hypothèses, celui des déductions. C'est ce dernier palier qui distingue surtout les deux étapes à l'intérieur du stade formel. Une hiérarchie et une distinction est introduite entre les hypothèses contradictoires et les hypothèses possibles. En fait, ce niveau n'est atteint qu'au cours des études universitaires pour la plupart des individus. Pour ce qui est du stade métaformel, contentons-nous de dire qu'il est l'apanage d'une minorité d'universitaires rompus aux méthodes de la logique symbolique et qu'il se caractérise par une recherche de cohérence sur un plan supérieur.

Au stade opératoire formel supérieur, le sujet pourra résoudre un problème comme le suivant :

3B:

((F(F(p)))•(V(V(~q)))•(V(V(~r))))
v
((V(F(p)))•(F(V(~q)))•(V(V(~r))))
v
((V(F(p)))•(V(V(~q)))•(F(V(~r))))

Le test des Coffrets '93 propose toute une série de problèmes à résoudre en mettant en branle les mécanismes de réflexion logique propres aux divers stades. Il exige non seulement la réponse mais aussi la justification de la réponse. Il permet ainsi non seulement d'expliquer le succès, mais aussi d'expliquer les causes de l'échec d'un sujet d'un stade inférieur à un item donné. Ou, dit autrement, il permet de retrouver les mêmes mécanismes dans les cas de réussite et dans les cas d'erreur, pour un sujet d'un stade donné. Le passage important, en ce qui concerne notre population cible, concerne le passage entre la pensée opératoire et la pensée formelle. Qu'advient-il alors ?

Le stade opératoire est combinatoire. Il considère les propositions sous leur angle concret : une proposition est ou n'est pas vraie dans les faits. Au contraire, le stade formel est hypothético-déductif : une proposition peut être vraie et si elle est vraie, alors il y a telle et telle conséquences, mais elle peut aussi être fausse et si elle est fausse telle ou telle autres conséquences en découlent. Bref, le passage au stade formel suppose la capacité de suspendre son jugement et d'évaluer de pures possibilités logiques indépendamment d'un état de fait "x" ou "y". La passation clinique de type piagétien est très différente des protocoles de passations recommandées en théorie classique des tests. Puisqu'il s'agit de tests de capacités, il faut donner au sujet toutes les chances possibles de manifester ses capacités réelles en aplanissant les obstacles à sa compréhension du problème et en considérant ses besoins, par exemple en terme de temps. Peu importe sa vitesse ou la quantité d'explication dont il a besoin pour comprendre le problème. Peu importe la présentation du problème. Peu importe même qu'il échoue un ou deux items par mécompréhension ou inattention, s'il réussit correctement un item supérieur. La correction lui attribuera toujours la cote supérieure si la réponse est juste et si l'explication est correcte. Par contre, une réponse juste ne suffit pas, car elle peut être due au hasard ou découler d'un raisonnement fautif. Dans le cas qui nous occupe, la passation de groupe, il est particulièrement important de rester attentif aux besoins individuels et de susciter leur expression car ils peuvent très bien ne pas s'exprimer en raison du contexte groupal.

Malgré une excellente performance aux prétests, malgré la présence d'une interprétation simultanée en langue des signes de toutes les données du test, malgré que plus de temps et plus d'explications avaient été fournies (à leur demande) aux personnes sourdes, nous avons senti le besoin d'adapter ce test à leurs caractéristiques particulières. Faire une telle adaptation, signifie — depuis les études de Furth (1973) — exclure toute référence verbale ou écrite des tests de type piagétien. Grâce à des adaptations spatiales ou graphiques de ses tests, Furth a montré l'équivalence de l'évolution des sourds par rapport aux entendants jusqu'à l'âge de 15 ans environ. Aussi, avons-nous marché sur ses traces en développant en collaboration avec l'équipe de G.Noelting une version graphique spéciale du test des Coffrets '93 (également en annexe 1).

Outre le fait que cette épreuve est graphique plutôt que textuelle, et donc se comprend sans jamais recourir à la langue française, elle se caractérise par :

1- Des exemples liminaires nombreux (7) et diversifiés qui sont résolus en classe devant les élèves avec toutes les explications requises.

2- Des exercices préliminaires nombreux (7) et diversifiés qui sont faits en classe par les élèves, sous la supervision étroite des chercheurs qui vérifient et éliminent toute source de mécompréhension possible des données du problème et de la tâche à accomplir.

3- Des items étayés du stade intuitif supérieur au stade opératoire formel supérieur. Cette version a été également administrée aux entendants pour qu'on puisse disposer d'une base de comparaison fiable.

2.3.3 Parer, Texdar : des tests de compréhension et de production des textes argumentatifs

Les études récentes, en sciences cognitives, prétendent que lire et écrire sont en fait deux tâches sœurs dans l'acquisition du langage écrit et que les processus de production et de compréhension doivent, dans un cadre général de communication, être conçues comme des activités de traitement et de transmission des informations. Il convient donc de considérer que la mesure de la compréhension d'un sujet à travers une épreuve de production est une pratique correcte, car complémentaire aux mesures traditionnelles en ce domaine. Ce qui incite à envisager l'épreuve de production comme une épreuve sœur de l'épreuve de compréhension et d'en rapprocher le plus possible les consignes.

Notre épreuve de production (Texdar : présenté en annexe 3) consiste à rédiger un texte argumentatif d'environ une page et demie, de même longueur que le texte soumis à l'occasion du test de compréhension, présentant et développant comme celui-ci un minimum de trois arguments en faveur d'une position et portant sur des sujets d'intérêt commun. La situation d'interlocution et le temps de réalisation sont aussi semblables aux précédentes. TEXDAR est une abréviation pour «texte d'argumentation».

Le test de compréhension s'appelle PARER (il est présenté en annexe 2) : PA pour plan d'argumentation, RE pour résumé et R pour reformulation.[2] L'épreuve, PARER, plan, résumé et reformulation d'un texte argumentatif se veut d'abord révélatrice de l'appropriation de la structure du texte (structure, en l'occurrence, de nature antécédent / conséquent qui montre la relation de cause à effet où une idée est la conséquence directe d'une autre — relation désignée par le marqueur de relation qu'on appelle l'implication, principal objet sur lequel porte le traitement pédagogique dont il nous faut mesurer l'efficacité). Elle nous permet aussi de récolter des données à propos de la capacité d'identification d'une idée et de la capacité de

2. Les tests Parer et Texdar s'inspirent des épreuves PRR et Réflexion, développées par Lacroix, Vasseur et Roy.

rappel et d'utilisation des connaissances antérieures de façon cohérente. De plus, la nature argumentative du texte correspond tout à fait au contexte des cours de philosophie dans lequel nous travaillons.

Les variables dites contextuelles sont fixées de manière à établir clairement le caractère logique de la lecture et à favoriser la construction de la macrostructure du texte. Le but proposé au lecteur est bien déterminé, il s'agit de faire le plan, le résumé et la reformulation du texte. Le plan est réalisé à l'aide de questions adjointes attirant l'attention sur les idées importantes du texte. Un diagramme est même proposé à titre de support visuel pour la réalisation du plan.

Dans le test de lecture, nous avons dû rédiger des textes de référence dont le niveau de lisibilité puisse être adapté à notre population secondaire aussi bien qu'à notre population collégiale, tout en présentant les caractéristiques argumentatives que nous cherchons à étudier. Pour assurer l'adéquation de ces exemples, nous utilisons le test de lisibilité de Henry (1975). La structure argumentative adoptée est celle recommandée par Tremblay (1991).

Les variables textuelles, elles, font l'objet d'une attention plus grande. D'abord, en mesurant l'indice de lisibilité du texte — lequel consiste sommairement en une analyse du degré de complexité de la phrase et du vocabulaire, nous nous assurons que le texte convient sur ce plan à nos sujets. Puis, en limitant sa longueur à une page, nous nous assurons que sa difficulté n'est pas augmentée par la longueur, attendu que certains prétendent que le nombre de propositions sémantiques composant le texte est plus important que l'indice de lisibilité. Quant au type de texte, de nature expositive et de structure argumentative, il s'agit tout à fait du genre de texte qui permet au lecteur de suivre le développement de chacune des idées sans jamais perdre de vue ce qui les relie les unes aux autres. Ainsi, tout est mis en œuvre pour que texte et contexte soient propices à une lecture de type logique et nous permettent d'en apprendre le plus possible sur les performances de nos sujets. Notons, cependant, que les lecteurs ne sont jamais tout à fait vierges par rapport au texte à

comprendre. Ils possèdent déjà certaines connaissances à propos du sujet traité ou à traiter, connaissances qui sont activées et rappelées lors des tâches et qui peuvent ou bien interférer ou bien servir la compréhension. Il nous faut donc voir à ce que le texte porte sur un sujet d'intérêt commun et n'exige pas de connaissances particulières.

Comme nous l'avons dit précédemment, les connecteurs linguistiques ou marqueurs de relation, en plus d'indiquer les relations entre les propositions ou les concepts, peuvent rendre la construction de la représentation globale du texte plus aisée, car ils en améliorent la cohérence et rendent plus explicites les rapports entre les idées et les parties du texte. Dès lors, une étude de leur maîtrise implique que l'on porte une grande attention à la qualité de cette représentation, construction ou interprétation globale qu'est la macrostructure. Le lecteur, dans un premier traitement de l'information, construit des propositions sémantiques simples pouvant comprendre des informations du texte et quelques modifications, puis à un autre niveau par des procédés tels la suppression, la généralisation et l'intégration condense et réduit l'information. Ce qui donne à croire que la macrostructure, sur le plan cognitif, prend une forme comparable à celle du résumé sur le plan écrit dans le langage naturel.

D'où le choix de la tâche de résumé comme activité centrale de notre épreuve de compréhension. Bien qu'étant une des activités les plus communes dans l'évaluation de la compréhension, elle est aussi des plus pertinentes. Consistant à réduire le texte-source, le résumé implique que l'on retransmette avec moins de moyens l'essentiel de ce texte, ses idées importantes et sa structure de base. C'est ainsi qu'il en devient l'expression en langage naturel de la macrostructure. Et dans notre cas, de façon à pouvoir encore mieux mettre en évidence la structure du texte et les liens entre les propositions importantes du texte, nous avons choisi de débuter le test par une tâche de plan qui consiste à formuler dans sa propre langue les idées importantes et à les disposer dans un schéma prévu à cet effet. À la suite de ce plan, la tâche de résumé ne consiste à peu près plus qu'à ajouter les liens qui réunissent ces idées importantes à l'aide de connecteurs pour arriver à un texte concis reflétant la structure du texte-source.

De plus, de manière à améliorer notre perception de la qualité de la macrostructure construite par le lecteur et à pouvoir ainsi prétendre à une mesure plus complète de la compréhension, nous avons ajouté aux tâches de plan et de résumé, une tâche de reformulation, tâche qui consiste à retransmettre l'essentiel du texte et de sa structure de signification en se servant d'autres illustrations et d'autres exemples que ceux employés dans le texte. Autrement dit, le lecteur-rédacteur doit retransmettre les idées du texte-source en créant un contexte de pertinence différent, personnel. Ainsi, la mémoire à court terme n'est pas la seule utilisée. La lecture implique aussi le recours à la mémoire à long terme et aux connaissances préalables du lecteur. Il s'agit de mesurer une forme de transférabilité de la compréhension du texte.

La tâche de reformulation est très différente de la tâche de résumé, puisque l'élève doit y refléter les divers plans de significations et la macrostructure du texte source en *transposant* ses idées *dans une autre contexte*, en développant d'autres exemples. Les transformations sont du genre suivant :

Original	**Reformulation**
La cruauté envers les animaux	*Les mauvais traitements envers les animaux de laboratoire*
	La chasse et le trappage des animaux à fourrure
Un casino à Montréal	*Les loteries*
	Les paris sportifs

L'épreuve Parer comporte une grille de correction de 8 critères, 3 destinés à mesurer l'identification et l'expression des idées ou

propositions importantes du texte-source, 3 destinés à mesurer la reconnaissance et l'expression de la structure du texte-source et 2 destinés à mesurer la capacité d'interprétation ou capacité de retransmettre les éléments importants de signification et la macrostructure du texte-source en se servant de son propre matériel informatif. L'ensemble des 8 critères consiste en une mesure générale de la compréhension, une opération cognitive complexe qui intègre les divers items comme des dimensions du concept mesuré. L'épreuve Texdar comporte une grille de correction de 9 critères dont les 5 premiers portent plutôt sur les qualités que doivent contenir tout discours écrit et les 4 autres portent directement sur la nature argumentative du texte. L'ensemble des 9 critères consiste en une mesure générale de l'activité de production de texte argumentatif. Les deux épreuves se situent ainsi davantage dans une perspective *top-down* que *bottom-up*, car elles accordent plus d'attention au tout qu'aux parties, aux idées qu'aux phrases.

Chaque critère des grilles de correction est unidimensionnel et comporte une échelle de mesure de 6 cotes. Le nombre pair fut choisi de manière à obliger le correcteur à prendre une position favorable ou non, ou autrement dit, à ne pas se réfugier en un milieu confortable mais peu révélateur. Le nombre 6 fut choisi parce qu'il permet de bien étaler la mesure sans rendre la correction trop lourde. La position 1 sur l'échelle signifie que le texte ne répond absolument pas au critère alors que la position 6 signifie au contraire que le texte y répond tout à fait.

Les deux instruments au cours de leur confection subirent des transformations[3]; mineures dans le cas de Parer, plus radicales dans le cas de Texdar. Parer passa de 10 à 8 critères après l'expérimentation et Texdar, de 16 à 9 critères.

Dans Parer, un critère qui devait mesurer le respect du sujet à l'occasion de l'activité de résumé fut éliminé parce que toutes les

---

3. Bien entendu, ces transformations visèrent à augmenter la fidélité et la validité statistique des instruments de mesure, dont seule la forme finale sera présentée en 2.4.

copies ou presque le satisfaisaient. Un autre critère qui devait mesurer le respect du contenu du texte-source à l'occasion de la reformulation fut retranché parce qu'il dédoublait la mesure du critère « reflet fidèle des divers plans de signification ».

Texdar avait d'abord été conçu comme devant mesurer, d'une part, la structure ou la forme du texte et, d'autre part, l'argumentation ou le contenu — ces deux parties du texte étant considérées comme le produit d'une seule et même activité, la production de texte argumentatif. Mais ce que la pré-expérimentation n'avait pu révéler le fut clairement par l'expérimentation : nous avions affaire à deux dimensions complètement différentes. L'élève pouvait très bien performer sur le plan de la microstructure, ou structure de surface, et très mal performer sur le plan des idées ou de la macrostructure, et vice versa. Nous avons donc choisi de conserver uniquement les critères relatifs au contenu ou à la macrostructure du texte. En particulier, «la progression du texte» dépend moins des indicateurs de surface que des schémas de construction utilisés lors de la rédaction.

Les deux premiers critères de ce qui devait constituer la mesure de la structure du texte — fréquence d'erreurs et maturité syntaxique — furent alors retenus comme des mesures indépendantes et comparatives. Des items tels la cohérence phrastique, la cohérence textuelle, le nombre des propositions sémantiques correctes et leur clarté ainsi que la division du texte en paragraphes, furent tout simplement considérés comme non pertinents.

2.4 Validité et fidélité des instruments de mesure[4]

Il n'est ni nécessaire, ni vraiment utile de détailler toutes les étapes qui ont mené à l'élaboration ou à la modification des nos instruments de mesure. Qu'il suffise de savoir que tous nos instruments ont été prétestés deux fois sur divers échantillons restreints de sourds et d'entendants, et que les résultats présentés reflètent le dernier état du processus. Aussi, nous allons exposer les principales raisons pour lesquelles nous pensons que les instruments de mesure que nous avons utilisés sont à la fois fidèles et valides et jusqu'à quel point ils le sont.

VALEUR DE L'ÉCHANTILLON

Précisons tout d'abord la nature de l'échantillon final sur lequel ces tests ont été vérifiés. Le test des Coffrets a été vérifié à plusieurs reprises sur des échantillons de plus de 100 sujets de divers niveaux scolaires de l'élémentaire à l'université. Les tests Parer et Texdar ont été vérifiés à partir de la population entendante de 52 sujets. Bien entendu, nous avons éliminé les sujets qui n'avaient pas complété tous les tests et ceux donc les comportements étaient erratiques. Ensuite, nous avons comparé les distributions pour chacun des items. Ces distributions étaient normales (dans les limites appréciables de notre échantillon restreint) pour tous les items de ces deux tests et pour toute la population entendante et sourde, bien que cette dernière soit moins bien étayée (en raison des 21 sujets, nombre en soi insuffisant). Ce point est important, car il aurait évidemment été tout à fait inacceptable que les distributions soient anormales.

Cependant, nous n'avons pas inclus la population sourde dans les épreuves de fidélité et de validité des tests pour plusieurs raisons. Premièrement, cette population est trop petite, sa composition très

---

4. Nous tenons à adresser des remerciements spéciaux à monsieur François Lasnier, expert-conseil en méthodes quantitatives, pour son aide diligente, sa disponibilité et sa compétence. Néanmoins, nous demeurons seuls responsables des erreurs que cette section pourrait contenir.

diversifiée, notamment en matière de distribution d'âges, et son comportement très différent de celui de la population entendante sur les éléments que nous désirions évaluer. Il s'agissait tout d'abord de valider correctement les tests utilisés sur la population entendante, puis de comparer les résultats obtenus par les sourds aux mêmes tests. Il aurait été matériellement impossible et théoriquement très complexe de valider ces tests sur la population sourde prise séparément, il aurait été méthodologiquement incorrect de fusionner ces données à celles de la population entendante (par exemple, les écarts-types étaient différents, les caractéristiques d'âges et de sites également, etc.) Les deux populations se sont cependant avérées être homogènes sur l'ensemble des mesures sauf pour la première passation de Texdar (homogénéité de la variance). En fait, les sourds ont eu plus de difficulté à saisir les consignes du test, mais la situation s'est rétablie à la seconde passation. Dans l'ensemble, l'homogénéité de la variance était satisfaisante.

Il faut donc considérer le fait que les sourds ne sont pas une population typique et que c'est précisément cet atypisme qui nous intéresse. En outre, les processus de vérification des tests Parer et Texdar ont amené de grandes modifications aux diverses étapes de l'expérimentation, notamment l'abandon de plusieurs items, la reformulation d'autres, etc. Nous sommes donc parvenus à la fin à un état d'équilibre qui pourra surprendre le lecteur, tant les degrés de fidélité et de validité sont élevés. Il faut cependant remarquer deux choses : (1) ces résultats n'ont pu être obtenus qu'à l'issu de la recherche et reflètent le processus de transformation quantitative et qualitative effectué en vue d'atteindre ces qualités métriques ; (2) les analyses en question sont uniquement *exploratoires*, bien que sérieuses, car elles ne portent que sur 52 sujets. De plus, cet échantillon qui est présumé semblable à son groupe d'appartenance (les élèves de secondaire IV et de collégial I), n'a pas été validé systématiquement sur toutes les variables qui auraient pu être pertinentes.[5]

LE TEST COFFRETS

Du test des Coffrets nous dirons peu de choses sinon que le professeur Noelting travaille à sa validation depuis de nombreuses années, comme on peut le constater dans Noelting *et alii*, 1991.Les procédures de validation y sont décrites de même que les données sur lesquelles elles s'appuient. D'ailleurs, on peut remarquer que les scores des élèves entendants testés par nous sont identiques à ceux prédits par Noelting et son équipe.

LE TEST PARER

Nous avons testé Parer à partir des données de la seconde passation, soit celle marquée sous l'expression Parer-facile. En effet, la seconde passation élimine les effets d'étrangeté propre à une première passation et les erreurs d'interprétation qui peuvent en découler.

Après avoir fait les diverses analyses exploratoires qui s'imposent, notamment en vérifiant les moyennes et les écarts-types, nous avons éliminé les répondants déviants et ceux pour qui deux scores ou plus manquaient. Nous avons ensuite testé la fidélité en procédant aux analyses statistiques suivantes : (1) corrélations inter-items, (2) analyse du facteur commun à tous les items, (3) corrélations item-total, coefficient de cohérence interne alpha et analyse de l'influence de chaque item sur le coefficient alpha, (4) analyse de la courbe de discrimination de chaque item. Disons quelques mots pour chacune de ces étapes.

(1) corrélations inter-items

La matrice de corrélation qui suit montre clairement qu'aucun item ne va à l'encontre des autres et que certains sont fortement reliés

---

5. . Dans une prochaine étude intitulée *Apprentissage philosophique par réseau informatique*, Tremblay et Lacroix vont effectuer une validation plus significative en testant ces outils sur deux passations pour 250 élèves représentant la population collégiale. Ces tests devraient alors atteindre leur pleine maturité.

sans pour autant se confondre. Ces liens forts s'expliquent par des convergences dans la théorie.

Tableau 5

Matrice de corrélation

	PF-I1	PF-I2	PF-I3	PF-I4	PF-I5	PF-I6	PF-I7	PF-I8
PF-I1	1							
PF-I2	,367	1						
PF-I3	,654	,715	1					
PF-I4	,505	,328	,42	1				
PF-I5	,261	,222	,206	,735	1			
PF-I6	,391	,372	,325	,819	,78	1		
PF-I7	,03	,383	,197	,232	,297	,373	1	
PF-I8	,068	,479	,231	,287	,432	,437	,879	1

(2) analyse du facteur commun à tous les items

On constate tout d'abord que le facteur principal a plus d'importance que les autres et qu'il explique à lui seul 49% de la variance observée.

Tableau 6

Racine latente et proportion de variance expliquée

	Magnitude	Variance Prop.
Value 1	3,906	,488
Value 2	1,582	,198
Value 3	1,357	,17
Value 4	,477	,06

On constate par ailleurs que tous les items sont fortement reliés au facteur principal, bien que le septième item soit plus fortement relié au second.

Tableau 7

Coefficients de saturation (composantes principales, sans rotation)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
PF-I1	,573	-,621	,169
PF-I2	,676	-,055	,571
PF-I3	,651	-,438	,525
PF-I4	,807	-,247	-,408
PF-I5	,739	,052	-,55
PF-I6	,839	-,025	-,415
PF-I7	,59	,702	,224
PF-I8	,671	,666	,189

(3) corrélations item-total, coefficient de cohérence interne alpha et analyse de l'influence de chaque item sur le coefficient alpha

On constate tout d'abord un profil statistique normal (moyennes, écarts-types, etc.), et en particulier une équivalence des items pairs et impairs. Le coefficient de consistence interne est très acceptable.

Tableau 8

	Total	Total/8	Impair	Pair
Moyenne	37.500	4.688	18.346	19.154
Écart-type	7.712	0.964	3.975	3.963
Err.-type	1.080	0.135	0.557	0.555
Maximum	48.000	6.000	24.000	24.000
Minimum	14.000	1.750	7.000	7.000
Nombre	52	52	52	52

COEFFICIENT ALPHA : **.83**

Comme on le constate au tableau suivant, chaque item se caractérise par une moyenne et un écart-type tout à fait acceptables. Tous les items sont fortement corrélés à l'ensemble des items. Tous contribuent à la consistance, sauf le premier qui est légèrement différent tant du point de vue de sa corrélation item-total que de sa contribution négative au coefficient alpha. Néanmoins, ces différences ne sont pas suffisantes pour l'exclure du test, d'autant qu'il est théoriquement très bien justifié.

Tableau 9

Item	Moyenne	Écart-type	Corr. item-total	Excluant cet item	
			R	R	Alpha
1	3.981	1.985	.565	.349	.852
2	4.788	1.419	.767	.673	.792
3	4.788	1.419	.767	.673	.792
4	4.923	0.958	.695	.622	.807
5	5.000	1.038	.637	.546	.812
6	5.154	1.045	.752	.683	.798
7	4.577	1.498	.662	.530	.811
8	4.288	1.758	.745	.613	.800

(4) analyse de la courbe de discrimination de chaque item

On a pu également constater que tous les items ont une courbe monotone lorsqu'on divise l'échantillon total en quartiles.

LE TEST TEXDAR

Nous avons suivi la même procédure de validation avec le test Texdar qu'avec le test Parer.

(1) corrélations inter-items

Dans le premier tableau, on voit facilement que tous les facteurs sont reliés entre-eux, et même assez fortement. Il ne faudrait pas se surprendre de ce fait, car nous mesurons ici des habiletés logiques plus que linguistiques et il est parfaitement normal que les divers items soient fortement corrélés.

Tableau 10

Matrice de corrélation

	T2-I1	T2-I2	T2-I3	T2-I4	T2-I5	T2-I6	T2-I7	T2-I8
T2-I1	1							
T2-I2	.361	1						
T2-I3	.744	.558	1					
T2-I4	.528	.638	.574	1				
T2-I5	.573	.387	.624	.495	1			
T2-I6	.666	.464	.663	.491	.749	1		
T2-I7	.65	.502	.668	.536	.675	.889	1	
T2-I8	.673	.52	.78	.578	.689	.867	.867	1
T2-I9	.675	.453	.745	.526	.564	.835	.821	.897

(2) analyse du facteur commun à tous les items

On constate également que la magnitude de la racine latente du facteur principal est très forte et bien plus forte que les autres facteurs éventuels. D'ailleurs ce facteur explique 69% de la variance.

Tableau 11

Racine latente et proportion de variance expliquée

	Magnitude	Variance Prop.
Value 1	6,168	,685
Value 2	,906	,101
Value 3	,536	,06
Value 4	,487	,054
Value 5	,355	,039

L'analyse factorielle montre que tous les items sont très fortement reliés au facteur principal, à tel point que plusieurs d'entre-eux peuvent sembler redondants. Cependant, la théorie logique sur laquelle nous nous appuyons est suffisamment consistante en elle-même pour justifier la différenciation de ces items. Seul le deuxième item est légèrement déviant (plus lié au facteur deux) mais comme il est aussi très fortement lié au premier facteur, il n'y a pas lieu de s'en inquiéter.

Tableau 12

Coefficients de saturation (composantes principales, sans rotation)

	Factor 1	Factor 2
T2-I1	,794	-,114
T2-I2	,634	,662
T2-I3	,857	,069
T2-I4	,704	,539
T2-I5	,777	-,147
T2-I6	,905	-,248
T2-I7	,901	-,166
T2-I8	,936	-,128
T2-I9	,891	-,179

(3) corrélations item-total, coefficient de cohérence interne alpha et analyse de l'influence de chaque item sur le coefficient alpha

On constate tout d'abord un profil statistique normal (moyennes, écarts-types, etc.) et en particulier une équivalence des items pairs et impairs. Le coefficient de consistance interne est impressionnant avec $\alpha = .94$.

Tableau 13

	Total	Total/9	Impair	Pair
Moyenne	43.365	4.818	23.365	20.000
Écart-type	8.537	0.949	4.992	3.752
Err.-type	1.195	0.133	0.699	0.525
Maximum	53.000	5.889	29.000	24.000
Minimum	14.000	1.556	9.000	5.000
Nombre	52	52	52	52

COEFFICIENT ALPHA : **.94**

Comme on le constate au tableau suivant, chaque item se caractérise par une moyenne et un écart-type corrects. Tous les items sont fortement corrélés à l'ensemble des items. Tous contribuent à la consistance du test. Il s'agit donc d'un test qui semble solide.

Tableau 14

Item	Moyenne	Écart-type	Corr. item-total	Excluant cet item	
			R	R	Alpha
1	5.231	1.067	.793	.739	.936
2	5.654	0.806	.633	.571	.944
3	4.962	1.126	.852	.808	.932
4	5.000	1.160	.713	.635	.942
5	4.077	1.071	.779	.722	.937
6	4.827	1.383	.906	.869	.929
7	5.000	1.330	.903	.866	.929

Item	Moyenne	Écart-type	Corr. item-total	Excluant cet item	
			R	R	Alpha
8	4.519	1.118	.933	.913	.926
9	4.096	1.197	.888	.852	.930

(4) analyse de la courbe de discrimination de chaque item

On a pu également constater que les neuf items de Texdar ont une courbe monotone lorsqu'on divise l'échantillon total en quartiles.

2.5 Stratégie pédagogique

Il peut sembler audacieux de tenter d'améliorer des processus aussi complexes que la compréhension et la production de textes argumentatifs en travaillant seulement au développement d'une habileté aussi spécifique que l'usage des marqueurs de relation et de négation. Pourtant, tel fut notre objectif : dans ce contexte, il fallait nous assurer de l'apprentissage de ces marqueurs.

Or, pour ce faire, quoi de mieux que la pédagogie de la maîtrise, ce processus d'apprentissage dont le succès est un but et une condition de la progression ? Dans la pédagogie de la maîtrise, en effet, on se doit d'atteindre un premier objectif avant de passer à un second et ainsi de suite. D'où la garantie d'un certain apprentissage.

Un problème s'est toutefois posé : des contraintes de temps assez importantes et contraires à l'esprit de la pédagogie de la maîtrise. Idéalement, nous aurions voulu accorder à chacun le temps dont il avait besoin pour maîtriser tous les connecteurs étudiés. Nous aurions alors pris les mesures de la lecture et de l'écriture argumentatives avant et après la maîtrise. Mais ce n'était pas possible. Il nous fallait déterminer un laps de temps assez bref pour

que le programme puisse être intégré à l'intérieur des cours de philosophie de niveau collégial et de français de secondaire IV et assez long pour permettre à la majorité des élèves de maîtriser une bonne partie de la matière.

Nous avons donc établi la longueur du programme à 10 heures de cours, nous avons défini les objectifs et élaboré l'enseignement modulaire en fonction de ces 10 heures à raison d'un objectif et d'un module par heure — estimant que les meilleurs étudiants pourraient terminer l'ensemble du programme en travaillant en dehors des cours environ une dizaine d'heures, ce qui devrait normalement être, au collégial, la somme de travail à la maison impliquée par 10 heures de cours.

Nous avons choisi d'étudier d'abord les marqueurs de négation «Non, ne...pas..., ne...ni...ni », marqueurs qui malgré leur simplicité causent problème à la population sourde et malentendante. Nous avons ensuite étudié les connecteurs les plus usuels dans un contexte d'argumentation, soient les marqueurs d'implication « alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi », les marqueurs de cause « car, parce que, en effet, puisque » et le marqueur de condition « si ». À chacun de ces genres de marqueurs, nous avons consacré deux modules : un premier module ayant pour objectif l'identification et la compréhension du rôle des marqueurs à l'étude, tâche qui est de l'ordre de la lecture, et un second module ayant pour objectif l'utilisation des dits marqueurs, tâche qui est de l'ordre de l'écriture. Nous sommes revenus à la fin sur la compréhension et l'utilisation des marqueurs de cause et de conséquence mais cette fois, sous l'angle des rapports logiques qui les lient. Cette division en modules de lecture et d'écriture est conforme à la problématique théorique, alors que la nature des contenus et des activités d'apprentissage est conforme aux principes de la pédagogie de la maîtrise.

Évidemment, nous nous attendions à ce que les différents individus et même que les différents groupes ne parviennent pas tous au même point, les acquis étant très différents d'un groupe à l'autre. Mais nous osions espérer que la majorité réussiraient les huit premiers modules et que les meilleurs étudiants compléteraient le programme.

La stratégie que nous avons adoptée se caractérise par les modalités suivantes : chacun y va à son rythme, fait des exercices et quand il se sent prêt, passe au test final en fin de module. Quand il a réussi un module avec succès, il passe à un autre et ainsi de suite. Un bref exposé magistral d'une quinzaine de minutes présente chaque module et le reste du temps de classe est consacré aux exercices avec disponibilité du professeur. De plus, les étudiants les plus rapides peuvent, s'ils le désirent, faire des exercices plus approfondis ou faire du monitorat avec les élèves les plus lents.

Les exercices de compréhension des marqueurs consistent d'abord à comprendre le sens d'un seul marqueur à l'intérieur d'une seule phrase mais, dans la majorité des cas, l'étudiant doit identifier et comprendre le rôle de plusieurs marqueurs à l'intérieur d'un petit texte. Ce contexte plus global permet de saisir non pas uniquement le rôle logique des marqueurs mais aussi leur capacité à servir le sens du texte.

De la même manière, les exercices d'utilisation des marqueurs consistent d'abord à n'utiliser qu'un seul marqueur à l'intérieur d'une seule phrase mais dans la majorité des cas, l'étudiant doit utiliser plusieurs marqueurs à l'intérieur d'un texte. Il le fait dans le cadre d'un exercice de closure — attendu que la maîtrise d'une langue implique la capacité à combler d'intuition les espaces manquants à l'intérieur des phrases d'un texte — ou bien en rédigeant tout simplement un texte d'un vingtaine de lignes et en démontrant par cette rédaction sa maîtrise du marqueur en question.

2.6 La cueillette et la vérification des données

La cueillette et la vérification des données ont été l'objet d'un long travail, inséparable du processus de création et d'ajustement des instruments utilisés pour la mesure.

Si le schéma d'expérimentation consiste à ne comparer que les résultats de Texdar en prétest et post-test, les 3 tests (Parer, Texdar et Coffrets) furent administrés et corrigés à 2 reprises dans le cadre de l'expérience. Il en fut ainsi, dans le cas du test des Coffrets, non

pas pour fin de comparaison — parce que le stade piagétien de pensée n'est pas quelque chose qui est susceptible de changer en 4 ou 5 semaines, période séparant les deux passations — mais parce qu'il fallait d'abord constater comment s'y comportait la population sourde et malentendante, population à laquelle le test n'avait jamais été appliqué, et procéder aux ajustements ou modifications requises (modèle test-retest).

Dans le cas de l'épreuve Parer, la double passation était impliquée par le schéma expérimental initial qui supposait, tout comme pour le Texdar, une mesure comparative prétest-postest. Mais nous fûmes obligés de transformer le dessein initial de l'expérience à cet égard en raison d'une erreur imprévisible. Après nous être aperçus, lors de la collection des données, qu'une bonne partie des étudiants avaient des notes beaucoup plus fortes au second Parer qu'au premier — à un degré anormal qui nous fit soupçonner qu'un problème était survenu — nous découvrîmes qu'une différence de difficulté sur le plan de la structure persistait entre les deux textes dont les étudiants devaient faire le plan, le résumé et la reformulation. Le premier texte «La cruauté envers les animaux» comprenait une définition alors que le second « Un casino à Montréal » n'en comprenait pas et, malgré que les deux textes possèdent le même indice de lisibilité, le même nombre de mots et de propositions, cet ajout à la structure argumentative de base en a mêlé plus d'un. Plusieurs élèves ont cru que ce paragraphe définitionnel faisait partie du plan d'argumentation du texte : erreur qui nous avait semblé très peu probable. La mesure Parer fut dès lors transformée en mesure Parer difficile et Parer facile, Parer difficile signifiant qu'il y a dans le texte une idée qui ne fait pas directement partie de l'argumentation et donc que sa complexité logique est plus grande. Nous avons alors modifié le devis en conséquence.

La première passation du test des Coffrets fut corrigée par un des membres de l'équipe, spécialement entraîné à cette fin. Le test fut ensuite redessiné par M. Noelting et ses assistants en éliminant presque entièrement le facteur linguistique dans le but de mesurer le facteur logique de manière indépendante de ce dernier. La correction de la première passation laissait, en effet, planer quelque doute quant

à la compréhension des consignes par les personnes sourdes et malentendantes. Quels que soient les résultats (amélioration dans certains cas, détérioration dans d'autres), nous avons toujours conservé le résultat le meilleur, pour les sourds comme pour les entendants.

Les épreuves Parer et Texdar furent d'abord corrigées par un correcteur extérieur très expérimenté. Cette personne n'était au courant ni des objets, ni des buts de la recherche, ni des individus dont il corrigeait les copies. Nous avions, en effet, pris soin de recouvrir les noms des étudiants sur les copies et de bien les mélanger de manière à ce que le correcteur ne se retrouve pas face à plusieurs copies de personnes sourdes à la file.

Un des membres de l'équipe, se chargea de réévaluer 20 copies Parer et 20 copies Texdar choisies au hasard et de comparer ses résultats avec ceux du correcteur extérieur. Dans le cas de Parer, une recorrection de l'ensemble ne fut pas nécessaire car la seconde évaluation donna pour ainsi dire les mêmes résultats que la première, manifestant un accord inter-correcteurs très élevé. Toutefois dans le cas de Texdar, les résultats Texdar différaient dans le cas d'au moins 4 critères : «Autonomie du discours », « Respect de la structure argumentative», «Valeur des arguments» et «Suffisance de l'argumentation». La section «Argumentation» fit donc l'objet d'une réévaluation complète, laquelle fut revérifiée par un autre membre de l'équipe. De cette façon, nous nous sommes assurés d'une uniformité et d'une constance dans l'appréciation des textes d'argumentation en conformité avec notre cadre théorique.

Notons ici que nous parlons de la partie «Argumentation» de la grille de correction Texdar parce qu'à ce moment, le test comprenait 16 critères dont une moitié constituaient la mesure «Structure du texte» et une autre moitié, la mesure «Argumentation». Rappelons que le test Texdar a subi une réorientation drastique lors de sa validation. Toute la partie linguistique en fut retirée et le test devint strictement ce qu'il est maintenant, une mesure de la qualité macrostructurelle d'un texte argumentatif. Cinq critères furent complètement abandonnés car ils ne corrélaient pas entre eux, ni avec le reste du

test. Quant à Parer, lui, seulement 2 critères furent retranchés. Le premier parce qu'il n'était pas discriminant et le second parce qu'il était redondant.

La maturité syntaxique a été établie en comptant le nombre de mots et le nombre d'unités de communication que possède le texte et de diviser pour connaître le nombre de mots par unité. La fréquence d'erreurs est établie tout simplement en calculant le nombre de mots requis pour qu'apparaisse un erreur en vertu des règles d'orthographe, de grammaire et de ponctuation. Il s'agit, en fait, pour y arriver, de diviser le nombre de mots du texte par le nombre d'erreurs.

Nous avons aussi décidé à ce moment d'ajouter une mesure du nombre de connecteurs correctement utilisés — mesure qui ne constituait pas à l'origine de Texdar un critère de la structure du texte. Ceci impliqua une troisième lecture et une autre correction de tous les textes dans cette optique. Il s'agit, en fait, de relever le nombre de connecteurs bien utilisés par 100 mots pour déterminer la mesure dite de «pourcentage des marqueurs de relation».

Chronologie

1: Première passation des tests Coffrets, Parer et Texdar.

2: Correction du test des Coffrets, première passation.

3: Réaménagement du test des Coffrets, version graphique.

4: Administration du programme pédagogique.

5: Deuxième passation des tests Coffrets, Parer et Texdar.

6: Correction par un correcteur extérieur de tous les tests Parer et Texdar, première et deuxième passation.

7: Correction de la passation du test des Coffrets (version graphique).

8: Collecte de toutes les données.

9: Élimination des sujets qui n'avaient pas complété tous les tests, confection de la population expérimentale.

10: Correction par un des expérimentateurs de 20 copies Parer et 20

copies Texdar et comparaison avec les résultats du correcteur extérieur.

11: Vérification de toutes les copies Texdar en raison d'un doute quant à l'interprétation de certains critères par le correcteur extérieur, en particulier les critères «autonomie du discours», «respect de la structure argumentative», «valeur des arguments » et «suffisance de l'argumentation».

12: Seconde collecte des données Texdar.

13: Application des mesures statistiques de validation sur les données des tests Parer et Texdar et ajustement final des tests — élimination définitive de 2 critères dans le cas de Parer et de 7 critères dans le cas de Texdar.

14: Dernière vérification des données Parer et Texdar, version finale.

15: Correction de l'utilisation des marqueurs de relation dans les copies Texdar.

16: Collecte des données des mesures «fréquence d'erreurs», «maturité syntaxique» et «pourcentage des marqueurs de relation».

Passation des tests

Le test des Coffrets est un test de limite. Il vise donc à déterminer à partir de quel niveau de difficulté l'étudiant n'est plus en mesure d'opérer. Or, pour s'assurer qu'il se rende à un tel point, un certain support de l'ordre de l'explication des consignes doit être assuré. L'administration des tests fut assurée par les personnes autorisées et formées à cette fin par monsieur Noelting. Il est en effet, très difficile aux professeurs de déterminer eux-mêmes, sans formation particulière, jusqu'à quel point ils devraient expliquer les questions sans donner d'indices sur les réponses. Il est donc méthodologiquement requis que des personnes spécialement entraînées à cette fin se chargent de l'administration de ce genre de tests.

Les tests Texdar et Parer, au contraire, sont des tests de performance portant, chacun d'eux, sur un et un seul concept. On pourrait donc les qualifier de tests de performance unidimensionnels. Le protocole de passation en est par le fait même beaucoup plus simple. Le

professeur lit avec les étudiants le protocole, leur demande s'il y a des questions et ramasse les copies au plus tard une heure et demie après le début de l'épreuve. À noter toutefois qu'une erreur se glissa dans un cas quant à l'interprétation de la consigne relative à la reformulation du test Parer. Le professeur avait, en effet, cru comprendre que reformuler signifiait reprendre dans ses propres termes les même idées et les mêmes exemples que ceux du texte-source alors qu'il s'agit plutôt de représenter le contenu d'idées du texte-source en se servant de ses propres exemples ou autrement dit, d'écrire un autre texte à partir des idées du texte-source en modifiant le contexte auquel ces idées s'appliquent. La partie reformulation du Parer I a donc été reprise une semaine plus tard dans cette classe. On doit aussi noter qu'en raison de certaines contraintes liées aux programmes de cours, la seconde passation de certains tests accusa quelque retard sur les échéances prévues, mais non suffisant pour invalider les résultats.

Ainsi, dans l'ensemble, on peut dire que la cueillette des données s'est déroulée de manière satisfaisante et que malgré certains réajustements somme toute mineurs, toutes les données recueillies peuvent être considérées comme fiables. Le seul événement vraiment important à ce chapitre concerne la migration des mesures Parer des variables dépendantes aux variables intervenantes. Cependant, il faut aussi noter que ce changement a permis d'améliorer ce test en nous indiquant le éléments auxquels nous devons être attentifs dans la sélection des textes-sources. Ce type de changement est inévitable dans l'élaboration d'un outil nouveau aux objectifs aussi ambitieux. En effet, très peu a été fait a ce jour en matière de texte argumentatif, si on compare les efforts consacrés aux textes narratifs et descriptifs.

2.7 Les méthodes statistiques utilisées

Ajoutons un dernier mot pour spécifier les méthodes statistiques et informatiques que nous avons utilisés dans le traitement de nos données. Dans un premier temps, nous avons saisi les données dans un chiffrier électronique (Excel). À ce niveau nous avons calculé les moyennes et les écarts-types des groupes et des sous-groupes pour

chacune des données : ensemble de la population-cible, sourds seulement, entendants seulement, sourds du secondaire et du collégial, entendants du secondaire et du collégial. Nous avons fait également les calculs de moyennes et d'écarts-types pour la population globale et séparément pour les sourds et les entendants sur chacun des items de chaque test et pour chacune des mesures significatives. Puis nous avons épuré les données en éliminant les sujets déviants ou qui avaient abandonné le programme en cours de route (la plupart de ses résultats se trouvent en annexe 5, «données brutes»).

Nous avons ensuite transféré ces données dans un programme de traitement statistique (Stat-View II) et avons procédé aux analyses exploratoires courantes. Puis nous avons établi les comparaisons qui s'imposaient entre les moyennes, en mettant évidemment l'accent sur les différences entre les sourds et les entendants. Nous avons cherché à vérifier l'hypothèse principale concernant l'impact du programme pédagogique sur les performances en rédaction argumentative des élèves. Nous avons aussi comparé les sous-groupes sur nos mesures principales.

Puis, nous avons entrepris une série de statistiques comparatives corrélationnelles, dont nous n'avons conservé que les plus intéressants résultats. Puis nous avons procédé à quelques régression multiples afin de saisir l'effet combiné de quelques variables comme la surdité et le niveau scolaire, ou la surdité et le niveau piagétien, sur les mesures principales. Finalement nous avons examiné les droites de régression formées par la variable sourds / entendants et les autres variables importantes, notamment le niveau piagétien, les passations Parer et Texdar.

Étant donné l'homogénéité relative des groupes comparés et la monotonie des variables (dans les limites d'un échantillon restreint) ces résultats peuvent être considérés comme fiables et valides, bien que peu généralisables, étant donné la relative modestie de l'échantillon des personnes sourdes.

3. RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de la recherche sous trois titres. Premièrement, nous présentons les analyses de la langue des signes que nous avons pu mener sur la base du corpus de la LSQ que nous avons constitué aux fins de la recherche. Cette partie repose sur une méthodologie linguistique. Deuxièmement, nous présentons les résultats qualitatifs de l'application du programme pédagogique que nous avons suivi. La matière de ces interprétations repose dans diverses rencontres et entrevues que nous avons eues avec les professeurs responsables de l'enseignement de ce programme aux divers groupes observés. Troisièmement, nous présentons les résultats des études statistiques menées à partir des données quatitatives recueillies lors de cette étude. Le chapitre trois comportera peu de commentaires, puisque le chapitre quatre sera consacré à la discussion des résultats.

3.1 Les marqueurs dans la langue des signes québécoise

Nous avons pu relever dans notre corpus les marqueurs de cause (PARCE QUE), d'opposition (MAIS) et d'explication (CELA-VEUT-DIRE). Les signes PARCE QUE et CELA-VEUT-DIRE sont des signes bimanuels alors que le signe MAIS se retrouve dans nos occurrences sous deux formes différentes. Il est parfois seulement oralisé ce qui permet de poursuivre l'idée avec les mains simultanément ou encore il est exécuté à l'aide d'une seule main (CONF 5) entrant en contact avec le corps. Il existe une troisième

façon de signer le MAIS qui n'a pas été utilisée par nos locuteurs : le signe bimanuel fait avec la configuration G/G. Les trois marqueurs manuels (PARCE QUE, CELA-VEUT-DIRE et MAIS) peuvent ou non être accompagnés de comportements non manuels et d'oralisation. Pour que les signes soient compris et interprétés comme tels, ces comportements ne doivent pas être obligatoirement présents. La composante non manuelle dans ces cas précis n'ajoute aucune information linguistique.

Le signe PARCE QUE est le seul marqueur de cause observé dans notre corpus, mais nous croyons qu'il est possible d'utiliser le signe A-CAUSE car il est fréquemment employé lors de communication libre. Il serait intéressant, au cours de recherches ultérieures, de vérifier cette hypothèse. On pourrait aussi penser que ce signe puisse représenter un niveau de langue différent ou n'être requis que dans certains contextes dont la nature reste à préciser par une étude plus approfondie. Quant au signe CELA-VEUT-DIRE, il est marqueur d'explication et est signé entre deux propositions.

Contrairement aux marqueurs mentionnés précédemment, le marqueur DONC se réalise au niveau du comportement non manuel: la tête est à la fois inclinée sur le côté et légèrement penchée vers l'avant. Ce signe non manuel peut, de manière optionnelle, être accompagné d'un comportement manuel. Deux signes manuels accompagnant le DONC non manuel ont été relevés : le signe CELA-VEUT-DIRE dont il a été question plus haut et un signe bimanuel qui s'exécute en dirigeant les paumes des mains vers le haut et en adoptant la configuration /B/. Si ce dernier est exécuté sans comportement non manuel, il semble qu'il adopte la signification VOILÀ / C'EST-ÇA. Ce signe est souvent utilisé par les différents locuteurs des vidéos et se retrouve à la fin des occurrences. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour la signification VOILÀ / C'EST-ÇA, marquant ainsi la fin d'un raisonnement. Selon certains informateurs sourds, il est possible que ce signe s'utilise entre deux propositions et soit l'équivalent d'un DONC. Nous n'avons aucun cas dans notre corpus de cette utilisation, il nous est donc impossible de vérifier ces dires mais nous n'excluons pas cette possibilité.

Le DONC non manuel peut être superposé à la séquence manuelle de la phrase, c'est-à-dire qu'un signeur peut sans interrompre son explication manuelle, exécuter le signe non manuel au même moment que le signe manuel. Dans ce cas, DONC n'est pas considéré comme étant accompagné d'un signe manuel particulier. Il est autonome.

La durée de la tenue ne semble pas importante. Elle peut être présente que quelques dixièmes de seconde comme elle peut se prolonger tout au long de la conséquence. Par contre, ce qui semble être le plus important est le temps de préparation qui est très court et qui donne une impression de coupure abrupte entre une position de tête donnée et la position inclinée sur le côté et penchée vers l'avant. De plus, si le comportement non manuel est accompagné d'un des deux signes manuels décrits ci-dessus, le déplacement de la tête de produira avant ou simultanément au signe.

Nous avons également remarqué la présence de sourcils relevés durant la ou les phrases qui précèdent la conséquence mais jamais au moment de celle-ci. Dans l'exemple qui suit, les sourcils relevés (SR) sont présents dès le début de la première phrase et ils sont maintenus tout le long jusqu'à l'exécution du DONC où ils reprennent une position neutre. Quoique la position relevée des sourcils ait été présente dans les sept transcriptions étudiées, nous ne croyons pas que ce comportement non manuel soit obligatoire dans la ou les phrases précédant la conséquence. Il peut s'agir ici que d'une simple coïncidence tout comme le fait que chez les deux signeurs observés, nous ayons remarqué que la tête était toujours inclinée du côté gauche du signeur. Pour confirmer ou infirmer ces observations, un plus grand nombre de données serait nécessaire. Mais à l'étape actuelle des recherches, nous croyons en un simple hasard des faits.

La feuille indique qu'il y (en) a dans l'argent... Dans l'or, on ne dit rien. Il y

SR

a portrait dans l'argent, et on dit que c'est vrai. Cela veut dire que c'est vrai.

DONC

c'est dans l'argent.

Dans d'autres cas, les sourcils relevés quoique non présents lors de l'exécution du DONC avaient déjà cessé d'être dans cette position au moment de la phrase précédente. Le seul marqueur de négation relevé dans le corpus est le N'A PAS qui montre la non existence d'une chose.

Cette analyse fait ressortir le fait que la LSQ est tout à fait capable de rendre adéquatement le sens de l'implication, de la négation, de l'explication et en général les relations de cause et de conséquence. La linguistique contemporaine a démontré (Dubuisson *et al.*, 1994) que la LSQ est une langue à part entière. Nous aurions pu nous contenter de cette démonstration générale, mais nous avons voulu montré en particulier que la LSQ est une langue capable de véhiculer les raisonnements logiques et de marquer clairement les rapports d'implication et de négation, ce qui ressort des analyses de corpus auxquelles nous nous sommes livrées.

3.2 Application du programme pédagogique

Le programme pédagogique que nous avons élaboré a été appliqué dans six classes pour les fins particulières de la recherche. Ces classes étaient toutes très différentes les unes des autres autant par les caractéristiques de leurs membres que par leur nombre. D'abord, quatre classes étaient composées d'élèves sourds et malentendants, trois d'entre elles de niveau cégep et une autre de niveau secondaire (secondaires IV et V sont fusionnés, car la population sourde est trop peu nombreuse pour justifier la création d'une classe par niveau). Ces classes comportaient entre quatre et huit élèves appartenant à

des groupes d'âges différents — un groupe d'adultes, deux groupes composés d'adultes et de jeunes adultes, un groupe d'adolescents. Les classes d'élèves entendants comportaient 25 jeunes adultes de niveau cégep et 31 adolescents de niveau secondaire IV.

D'un groupe à l'autre, bien qu'en principe la pédagogie resta la même, l'administration de l'enseignement fut aussi très différent. Qu'on le veuille ou non, l'aide individualisée est qualitativement et quantitativement différente avec des groupes de 30 et de 8 élèves. De plus, pour des raisons d'ordre institutionnel et des contraintes de programme, les enseignantes de niveau secondaire ne purent respecter les consignes de temps. L'enseignement modulaire qui devait être livré en 10 heures de cours consécutives fut livrée de façon morcelée.

Quant aux réactions et aux performances, elles furent aussi des plus diverses. Non seulement les élèves ne possèdaient pas tous les mêmes prérequis à l'apprentissage proposé mais ils n'avaient pas tous le même degré de motivation. Lorsqu'une personne sourde de 30 ans retourne à l'école pour prendre des cours de français, par exemple, c'est parce qu'elle veut apprendre la langue et qu'elle est prête à faire les efforts nécessaires alors qu'à 15 ans, on va souvent à l'école par seule obligation. De plus, il est assez évident que les connaissances antérieures sont aussi très différentes.

Ainsi, les quelques adultes sourds qui suivirent le programme dans le cadre d'un cours de français correctif au collégial (cégep de Ste-Foy) travaillèrent avec intérêt et acharnement et trouvèrent dans cet enseignement l'occasion d'apprendre quelque chose à fond. En aucun temps, ils ne reculèrent devant le nombre d'exercices que comportaient les modules et devant leur spécialisation parfois très grande. Ils en demandèrent parfois même d'autres en supplément, et ce avant même d'avoir accompli le test sommatif à la fin de chaque module, test destiné, rappelons-le, à déterminer si oui ou non la maîtrise était suffisante. « Ils ont découvert un nouveau monde à l'intérieur de la structure du langage » nous a déclaré leur professeur. Ils prenaient en fait conscience de la structure de la langue écrite et pensaient que ces exercices pouvaient vraiment les aider à se faire

mieux comprendre dans leurs écrits. L'apprentissage d'une langue est un phénomène de communication, il ne faut jamais l'oublier et ces quelques personnes sourdes étaient toutes mues par un grand désir de communication. Elles travaillèrent donc des heures et des heures à la maison sur les modules et se présentèrent à chaque cours fières de leur nouvelles connaissances. À l'intérieur des dix heures de classe présumément accordées à ce programme, elles ne maîtrisèrent toutefois que cinq modules, ce qui signifie deux de moins que les adolescents entendants et trois de moins que tous les étudiants, entendants et malentendants, des cours de niveau collégial.

Au cégep, toutefois, les réactions ne furent pas aussi favorables. Ainsi, le groupe composé d'adultes et de jeunes adultes sourds et malentendants qui a suivi le programme à l'intérieur du cours de philosophie 301, donc du troisième cours de la séquence, le jugea d'abord tout à fait hors contexte. « Ce n'est pas de la philo, disait-on, et c'est plate. » Il fallu donc, de manière à renverser ce jugement négatif et à favoriser le bon déroulement de l'apprentissage et du cours de philosophie, à la fois démontrer l'utilité du travail sur les connecteurs et réduire de beaucoup sa cadence. En fait, habitués qu'ils étaient à la discussion des idées et au plaisir de l'échange et de la compréhension, ils percevaient plus ces exercices comme une entrave à leur progression philosophique que comme une occasion de développement de leur habileté de communication. Cette perception était d'ailleurs sans doute renforcie par la difficulté qu'ils éprouvaient à faire les exercices, indicatrice d'une certaine faiblesse au plan linguistique. Quoiqu'il en soit, le programme a été complété en 7 semaines au total puisqu'après les 2 premières semaines qui lui avaient été entièrement consacrées, il ne fut plus dispensé qu'à raison d'une heure par semaine.

La situation fut différente avec les élèves entendants du collégial, en ce sens qu'une extension temporelle ne fut pas nécessaire mais l'on ne peut dire que leur perception des modules fut meilleure. En fait, elle fut peut-être même pire car si les étudiants sourds du 301 finirent par croire à la pertinence de l'enseignement des connecteurs dans le processus de développement d'une personne sourde en quête

d'expression et de compréhension d'un niveau supérieur, on ne peut en dire autant des étudiants entendants du cours de philosophie 101. En effet, bien qu' ils se soient tous livrés à l'expérience, ils n'ont jamais vraiment cessé de résister silencieusement au travail régulier requis dans ce genre d'apprentissage. C'est bien connu, il n'y a pas de pire ennemi à l'apprentissage que de penser qu'on sait déjà. Or, dans ce cas, le fait de comprendre le sens des connecteurs à la lecture leur donnait probablement l'illusion de leur maîtrise, d'où la nécessité du constater d'abord l'échec à utiliser correctement un connecteur avant de se livrer à son étude et à sa pratique. Heureusement, peut-on dire, qu'il y eut le bourdonnement d'activité de la classe pour garder le rythme du travail jusqu'à la fin. C'est sûrement là un des facteurs qui ont le plus contribué au succès de l'opération. Le gros du travail se faisait à la maison et on venait en classe pour recevoir ses corrections et ses nouveaux modules, les explications fournies au groupe à chaque semaine et quelques explications particulières si le besoin s'en faisait sentir. Les élèves qui avaient complété avec succès les modules au programme de la semaine faisaient du monitorat auprès des élèves plus faibles mais n'étaient pas portés à tenter d'accomplir des tâches plus complexes.

Quant aux étudiants sourds et malentendants de première session, ce fut avec eux beaucoup plus facile. L'enseignement se déroula, tel que prévu, en 3 semaines et demie, dans le calme et la sérénité. Une atmosphère de succès et de rectitude régna tout au long du processus. Tous se présentaient en classe leurs exercices complétés, prêts à faire les petits tests de fin de module et à les faire corriger par le professeur. Tout semblait fait sur mesure pour eux. Degré de difficulté, nombre d'heures de travail à la maison : tout était adéquat. De plus, ils étaient tous d'opinion que ces exercices sur les connecteurs les aideraient à mieux structurer leur pensée et à mieux l'exprimer par écrit : ce qui était d'ailleurs l'objectif pédagogique poursuivi ! Résultat : tous complétèrent au moins le 8^{e} module et plusieurs notes parfaites furent obtenues.

Les étudiants entendants de niveau secondaire, quant à eux, répondirent de diverses manières à l'enseignement. De façon générale, ils se comportèrent comme leur aînés du cégep en tentant

de répondre aux tests de fin de module avant de faire les exercices. De manière générale aussi, ils trouvèrent le travail pénible et très long bien que les étudiants les plus brillants, nous a-t-on dit, ceux qui sont plus conscients de leurs limites et de la valeur de la répétition dans l'apprentissage, firent le travail sinon avec goût, tout au moins avec intérêt. Tous complétèrent le 7e module suite aux dix heures d'enseignement dispersées ici et là à l'intérieur de quatre semaines.

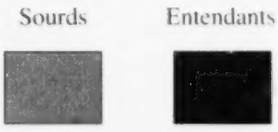
Pour résumer donc, si l'enseignement modulaire fut adapté à chacune des situations où il fut transmis — ce qui est évidemment requis — on peut aussi dire qu'il s'est très bien défendu car non seulement il ne fut jamais déjoué par ceux qui commençaient par la fin mais il parvint à convaincre un bon nombre de rébarbatifs de sa valeur et de la valeur de son objet, en occurence les connecteurs. Notons toutefois que si le programme nous a semblé très formateur dans le cas des personnes sourdes et malentendantes, puisque leurs connaissances antérieures dans ce domaine sont vraiment minimes, il nous a plutôt semblé avoir un caractère correctif dans le cas des entendants car ces derniers connaissent déjà plusieurs connecteurs mêmes s'ils les utilisent peu ou plus ou moins correctement.

Fait remarquable, à l'issu du processus les sourds se mirent à utiliser abondamment les termes étudiés dans ce programme, mais à tort et à travers, de telle manière que leur performance globale s'est très peu améliorée, du moins quantitativement, si on considère uniquement les connecteurs utilisés à bon escient. Tous les enseignants ont néanmoins constaté une amélioration qualitative importante, dont l'effet se fait ressentir souvent bien après. Les élèves structuraient un peu mieux leurs textes et marquaient mieux leurs raisonnements.

3.3 Les résultats quantitatifs

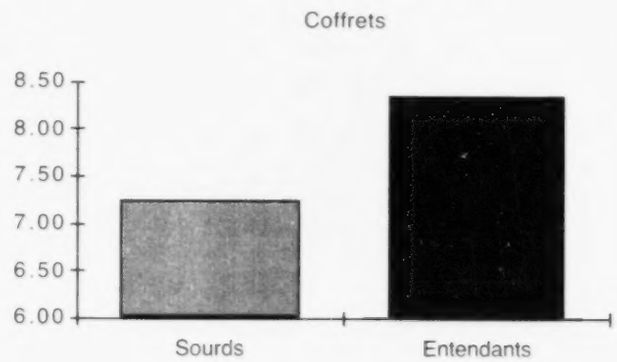
Les résultats les plus significatifs relèvent des statistiques descriptives. On constate premièrement que, contrairement à ce qu'avaient suggéré certaines études antérieures (et notamment Torkia-Lagacé, 1988), la très grande majorité des élèves du collégial, et même ceux du secondaire IV, manifestent des performances de type piagétien du stade opératoire formel. Contrairement à ceux-ci, les sourds obtiennent en moyenne un résultat moins élevé quoique proche : opératoire concret supérieur. Il faut cependant noter deux choses : (1) dans ce cas particulier, l'échantillon des sourds est ramené à 19, car deux individus ont été éliminés de l'échantillon en raison de leur âge avancé (le test des Coffrets s'interprète en fonction de l'âge) et de leur comportement atypique sur ce point particulier ; (2) cette moyenne camoufle une situation plus complexe que chez les entendants, car 8 des 21 sourds ont en fait atteint le stade formel.

LÉGENDE POUR TOUS LES GRAPHIQUES DE CE CHAPITRE
COMPARANT LES SOURDS AUX ENTENDANTS



COMPARAISON DES SOURDS ET DES ENTENDANTS AU TEST DES COFFRETS

Figure 8



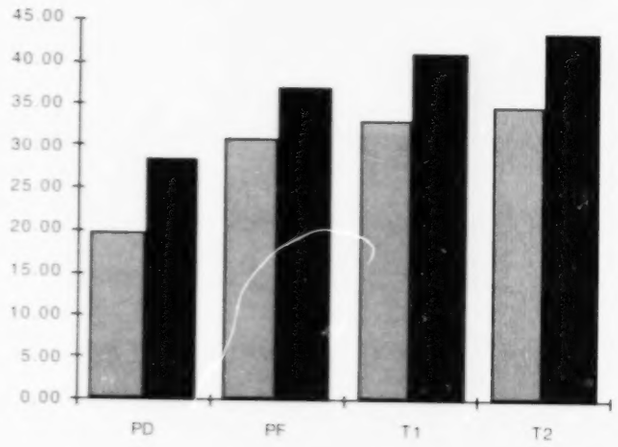
	Coffrets
Sourds	7.28
Entendants	8.37

La différence constatée sur les principales mesures que nous avons effectuées est semblable. Les sourds manifestent des performances légèrement mais significativement inférieures aux entendants dans les domaines de la compréhension et de la structuration logique de textes argumentatifs.

Rappelons que l'échelle Parer compte 48 points et que l'échelle Texdar en compte 54.

COMPARAISON DES SOURDS ET DES ENTENDANTS AUX TESTS PARER ET TEXDAR

Figure 9

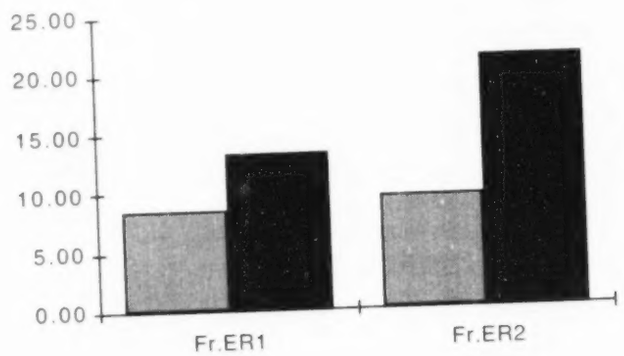


	Parer difficile (sur 48)	Parer facile (sur 48)	Texdar 1 (sur 54)	Texdar 2 (sur 54)
Sourds	19.62	30.86	32.86	34.71
Entendants	28.50	36.96	41.06	43.37

Les écarts sont cependant moindres sur ce plan que sur celui de la performance orthographique et grammaticale en langue écrite. On remarquera également que les entendants sont en mesure d'améliorer sensiblement cette performance particulière s'ils «font attention» à leur fautes, ce dont les sourds semblent incapables.

COMPARAISON DE LA FRÉQUENCE D'ERREURS DANS LE TEXTE D'ARGUMENTATION DES SOURDS ET DES ENTENDANTS

Figure 10



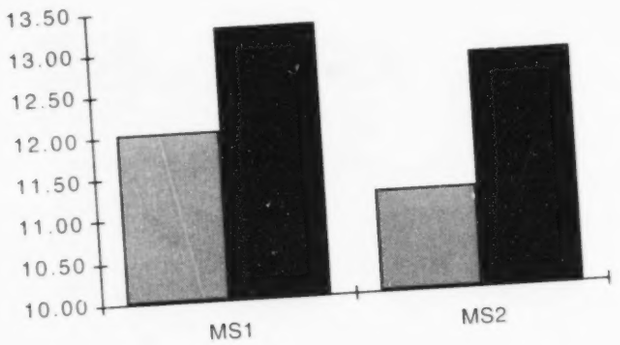
	Fr.ER1	Fr.ER2
Sourds	8.46	9.48
Entendants	13.26	21.26

Rappelons que la ***fréquence des erreurs*** est calculée en divisant le nombre de mots par le nombre d'erreurs. La cote 20 signifie que l'élève fait une faute à tous les 20 mots.

Un écart semblable peut être constaté sur d'autres mesures apparentées comme, par exemple, le pourcentage de marqueurs de relation correctement employés ou la maturité syntaxique. Il faut cependant noter que ces indicateurs sont beaucoup moins sujets à se transformer sous l'impact d'un effort volontaire, d'où leur stabilité dans le temps.

MATURITÉ SYNTAXIQUE TELLE QUE MESURÉE PAR LA LONGUEUR DES UNITÉS DE COMMUNICATION

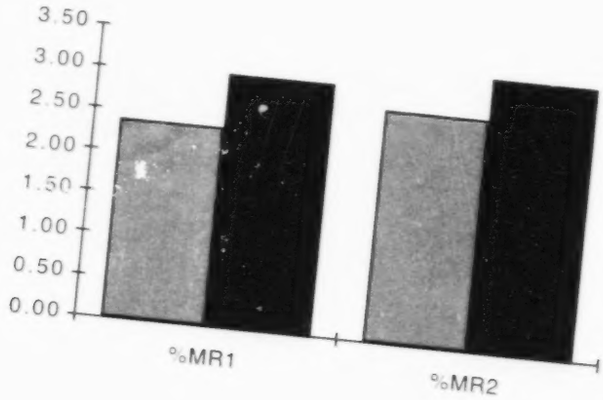
Figure 11



	Maturité syntaxique à Texdar 1	Maturité syntaxique à Texdar 2
Sourds	12.02	11.22
Entendants	13.28	12.83

COMPARAISON DES POURCENTAGES DE MARQUEURS DE RELATION CORRECTEMENT UTILISÉS

Figure 12



	%MR1	%MR2
Sourds	2.39	2.78
Entendants	3.01	3.27

Il faut cependant remarquer d'emblée que le pourcentage des marqueurs de relation est moins important que d'autres mesures comme leur variété ou leur diversité fonctionnelle.

MESURES PARER

Considérons maintenant les résultats au test de compréhension. On remarquera que lors de la première passation, à propos d'un texte de référence légèrement plus difficile (car comportant un développement secondaire susceptible de faire écran au développement principal, comme nous l'avons déjà indiqué), les résultats sont moins bons pour tous les items que lors de la passation

à propos d'un texte plus facile. Mais dans les deux cas, on remarque un écart entre les sourds et les entendants. Cet écart est pourtant moins important que les indicateurs précédents auraient pu le suggérer. Il faut cependant noter que les textes de référence ont un indice de lisibilité assez bas. L'écart est plus important entre les sourds et les entendants sur certains items-clés lors de la passation Parer-difficile.

Items de Parer

A) Plan d'argumentation

1. Identification précise et complète de la conclusion
2. Identification précise et complète des principaux arguments
3. Respect de la structure d'argumentation

B) Résumé

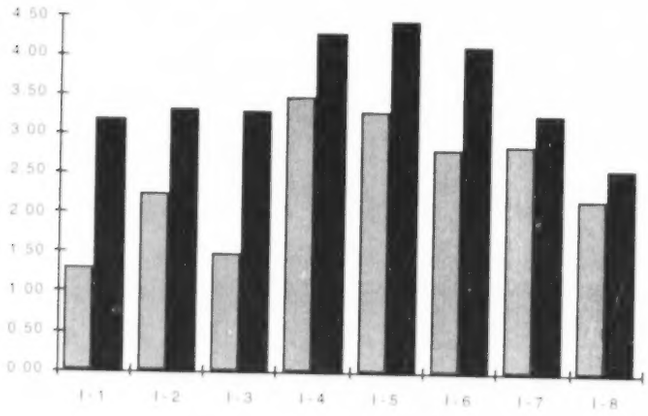
4. Présence de toutes les idées et informations importantes du texte
5. Présentation objective des idées et informations du texte
6. Respect de l'organisation du texte

C) Reformulation

7. Reflet fidèle des divers plans de signification
8. Reflet de la macro-structure du texte-source

PARER DIFFICILE : COMPARAISON ITEM PAR ITEM DES SOURDS ET DES ENTENDANTS

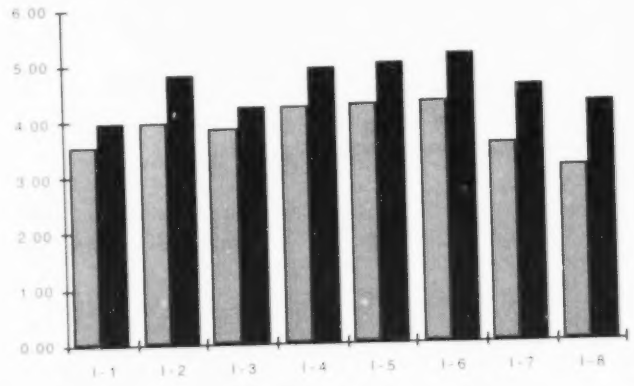
Figure 13



ITEMS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8
Sourds	1.29	2.24	1.48	3.48	3.29	2.81	2.86	2.19
Entendants	3.19	3.31	3.29	4.29	4.44	4.12	3.27	2.60

PARER FACILE : COMPARAISON ITEM PAR ITEM DES SOURDS ET DES ENTENDANTS

Figure 14



ITEMS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8
Sourds	3.52	3.95	3.86	4.24	4.29	4.33	3.52	3.14
Entendants	3.98	4.79	4.25	4.92	5.00	5.15	4.58	4.29

MESURES TEXDAR

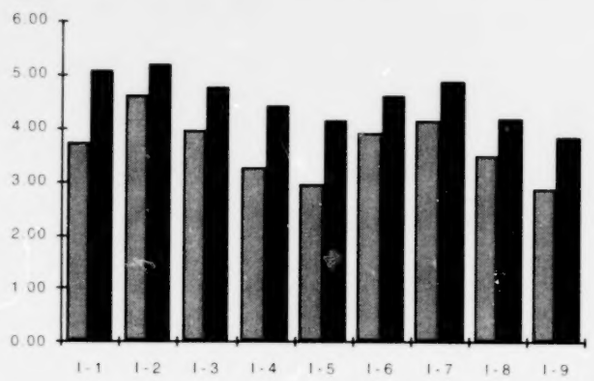
En ce qui a trait à la production de textes argumentatifs, on voit qu'un écart identique subsiste entre les sourds et les entendants lors des deux passations. La constance de la mesure suggère que les items sont bien délimités et que le test est stable. Les scores et les écarts sont assez semblables.

Items de Texdar

1. Progression du texte
2. Définition claire et complète du sujet
3. Pertinence de l'information
4. Autonomie du discours
5. Nombre des idées développées
6. Respect de la structure argumentative
7. Valeur des arguments
8. Pertinence des arguments
9. Suffisance de l'argumentation

COMPARAISON ITEM PAR ITEM - TEXDAR PREMIÈRE PASSATION

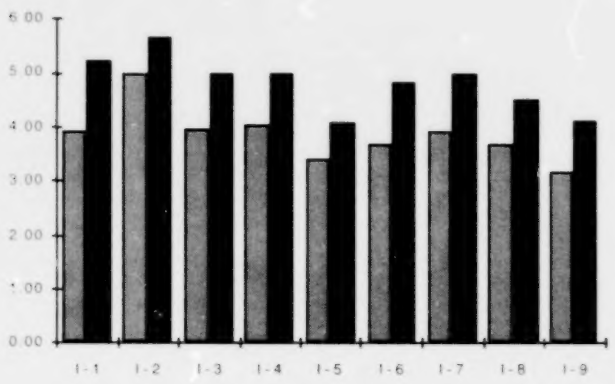
Figure 15



ITEMS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9
Sourds	3.71	4.62	3.95	3.24	2.95	3.90	4.14	3.48	2.86
Entendants	5.08	5.19	4.75	4.42	4.13	4.60	4.88	4.17	3.83

COMPARAISON ITEM PAR ITEM - TEXDAR DEUXIÈME PASSATION

Figure 16



ITEMS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9
Sourds	3.90	5.00	3.95	4.05	3.38	3.67	3.90	3.67	3.19
Entendants	5.23	5.65	4.96	5.00	4.08	4.83	5.00	4.52	4.10

NIVEAUX SCOLAIRES

Il est intéressant de comparer les différences entre ces groupes sous l'angle de la scolarité. En effet, les élèves de secondaire devraient être moins forts que ceux du collégial et un progrès assez net devrait être remarqué entre ces diverses couches d'âges. Nous avons donc comparé ces sous-groupes du secondaire IV et du collégial composés de sourds ou d'entendants.[1]

---

[1] Rappelons que ces graphiques tiennent compte de tous les sujets sauf pour le test des Coffrets qui ne comporte que 19 sujets sourds pour les raisons expliquées précédemment.

LÉGENDE POUR LES TROIS PROCHAINS GRAPHIQUES COMPARANT LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE IV AUX ÉTUDIANTS DE CÉGEP

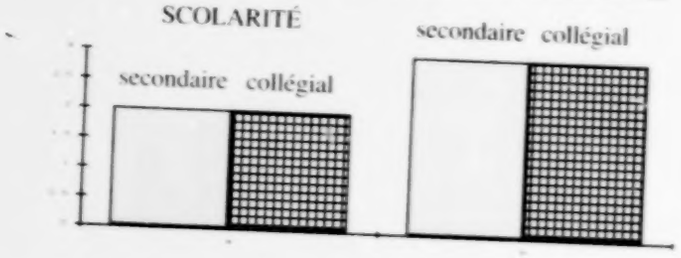
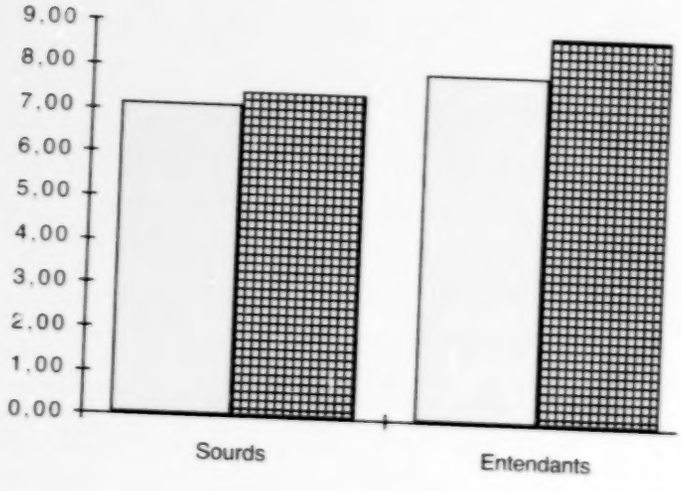


Figure 17

PROGESSION DES SOURDS ET DES ENTENDANTS AU TEST DES COFFRETS SELON LEUR NIVEAU DE SCOLARITÉ (ET LEUR ÂGE)



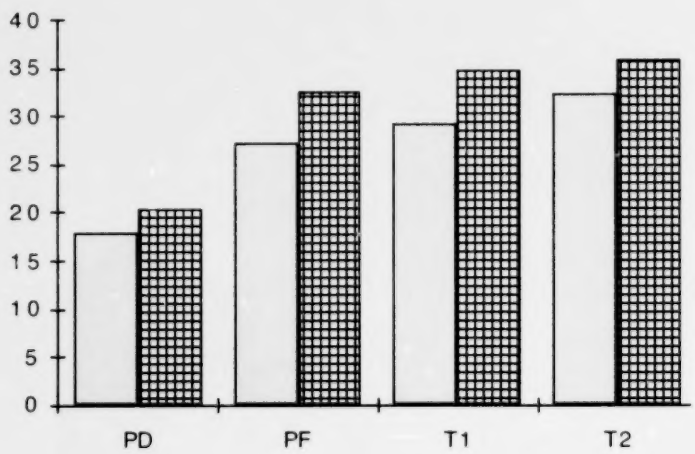
COFFRETS	Sourds	Entendants
sec. IV	7,14	7,93
cégep	7,42	8,88
tous	7,28	8,37

On remarque que les élèves du collégial sont en rapide progrès vers le niveau opératoire formel supérieur, alors que les sourds n'enregistre en moyenne qu'un mince progrès au sein du stade opératoire concret supérieur. Notons cependant que 5 élèves sourds du collégial (sur les 12 retenus) et 3 élèves sourds du secondaire (sur les 7) avaient atteints le stade formel (8/19).

Les quatre graphes qui suivent se rapportent au tableau général qui se trouve à la toute fin de cette partie du chapitre trois.

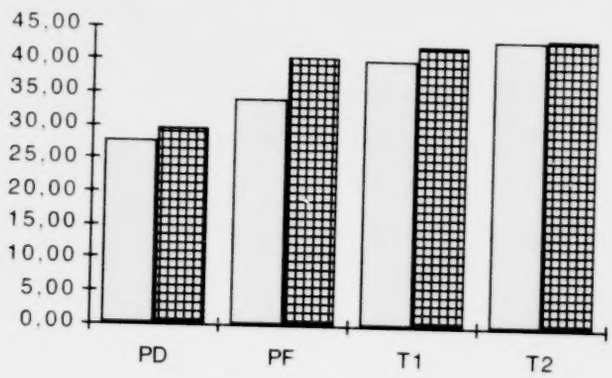
COMPARAISON DES SOURDS DU SECONDAIRE ET DES SOURDS DU COLLÉGIAL AUX TESTS PARER ET TEXDAR

Figure 18



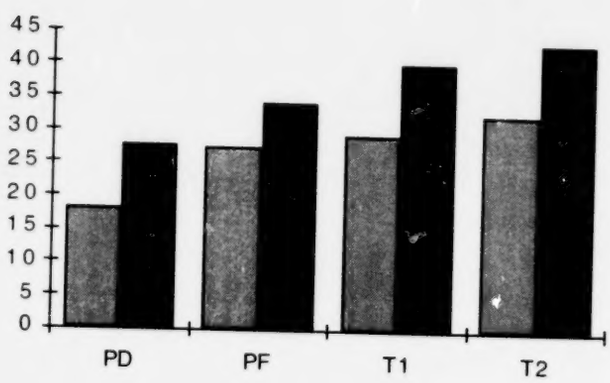
COMPARAISON DES ENTENDANTS DU SECONDAIRE ET DES ENTENDANTS DU COLLÉGIAL AUX TESTS PARER ET TEXDAR

Figure 19



COMPARAISON ENTRE LES SOURDS ET LES ENTENDANTS DU SECONDAIRE IV AUX TESTS PARER ET TEXDAR

Figure 20



COMPARAISON ENTRE LES SOURDS ET LES ENTENDANTS DU COLLÉGIAL AUX TESTS PARER ET TEXDAR

Figure 21

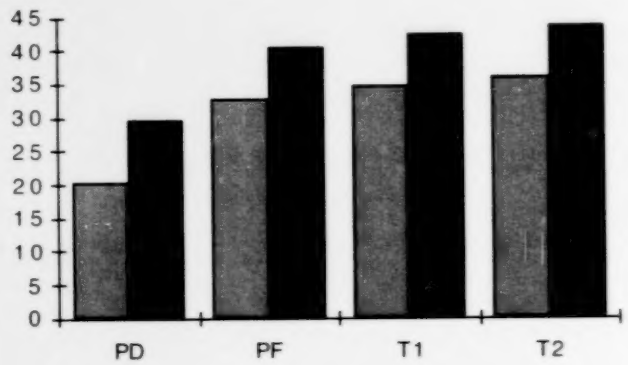


Tableau 15

	Sourds sec. IV	Entendants sec.IV	Sourds cégep	Entendants cégep
PD	**18,00**	**27,61**	**20,43**	**29,54**
	4,87	7,39	6,72	6,88
PF	**27,29**	**34,11**	**32,64**	**40,29**
	6,73	7,66	6,12	6,6
T1	**29,14**	**40,11**	**34,71**	**42,17**
	10,82	8,88	12,55	7,6
T2	**32,43**	**43,21**	**35,86**	**43,54**
	6,63	8,26	10,23	9,2

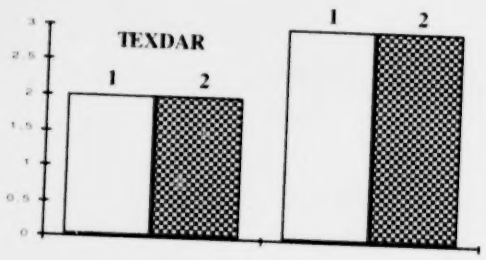
Légende :
Les moyennes sont en gras et les écarts-types en caractère ordinaire.

PD	Parer difficile
PF	Parer facile
T1	Texdar, première passation
T2	Texdar, deuxième passation

TRAITEMENT DE L'HYPOTHÈSE PRINCIPALE

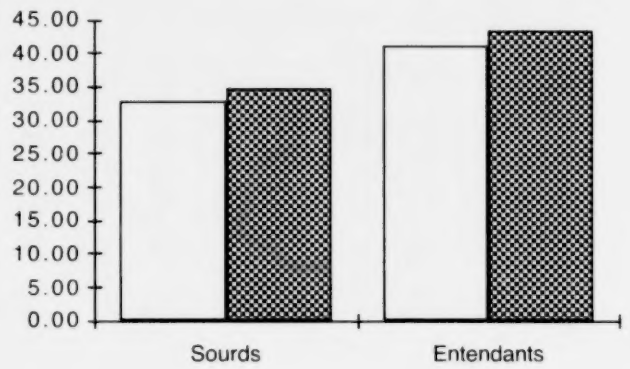
Dans la perspective d'une amélioration des performances, nous devons constater que le programme mis en oeuvre n'a pas eu d'effet significatif sur la qualité des textes argumentatifs des uns comme des autres. L'amélioration constatée peut être attribuée à la seule familiarité au test. L'hypothèse principale est donc réfutée. Il faut abandonner l'espoir d'une amélioration significative rapide avec les méthodes pédagogiques envisagées.

LÉGENDE POUR CETTE SECTION



PROGRESSION DES SOURDS ET DES ENTENDANTS À L'ÉPREUVE TEXDAR

Figure 22

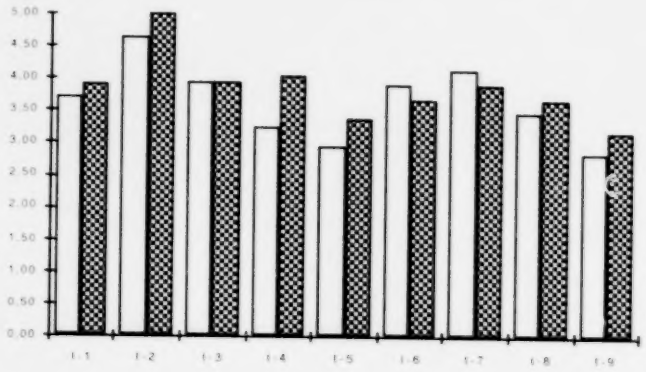


	Sourds	Entendants
T1	32.86	41.06
T2	34.71	43.37

Il n'est pas nécessaire d'aller plus avant pour savoir si la différence est significative, puisqu'elle est si faible qu'on peut constater à l'œil que ce n'est pas le cas. Pourtant, il peut être intéressant de savoir si ce résultat global se vérifie uniformément pour chaque item.

TEXDAR : PROGRESSION DÉTAILLÉE DES SOURDS

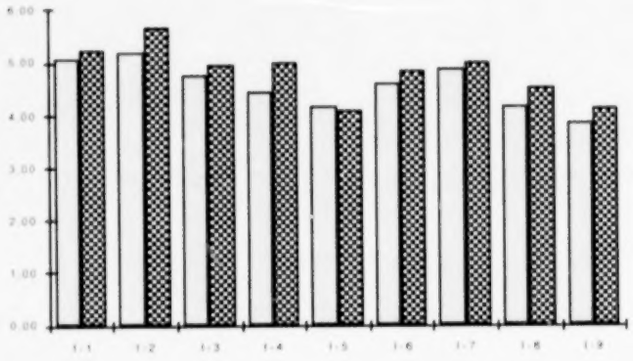
Figure 23



ITEMS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9
Texdar 1	3,71	4,62	3,95	3,24	2,95	3,90	4,14	3,48	2,86
Texdar 2	3,90	5,00	3,95	4,05	3,38	3,67	3,90	3,67	3,19

TEXDAR : PROGRESSION DÉTAILLÉE DES ENTENDANTS

Figure 24



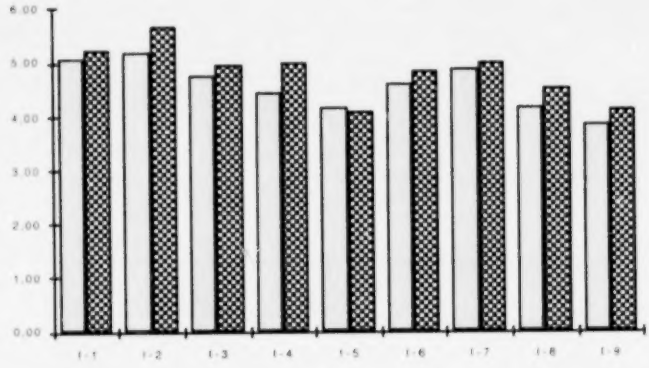
ITEMS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9
Texdar 1	5,08	5,19	4,75	4,42	4,13	4,60	4,88	4,17	3,83
Texdar 2	5,23	5,65	4,96	5,00	4,08	4,83	5,00	4,52	4,10

AUTRES MESURES DU TEXTE

On remarque aussi que les textes des sourds sont un peu plus courts que ceux des entendants. Le nombre de phrases est semblable. En fait les unités de communication des sourds sont légèrement plus courtes que celles des entendants. Les sourds font plus d'erreurs de grammaire et d'orthographe. Ils utilisent correctement moins de marqueurs de relation que les entendants (8/11 et 9/12) bien que dans les deux cas leur nombre augmente légèrement alors que les textes restent de la même longueur — soit, dans les deux cas, un marqueur de relation de plus par texte!

TEXDAR : PROGRESSION DÉTAILLÉE DES ENTENDANTS

Figure 24



ITEMS	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9
Texdar 1	5,08	5,19	4,75	4,42	4,13	4,60	4,88	4,17	3,83
Texdar 2	5,23	5,65	4,96	5,00	4,08	4,83	5,00	4,52	4,10

AUTRES MESURES DU TEXTE

On remarque aussi que les textes des sourds sont un peu plus courts que ceux des entendants. Le nombre de phrases est semblable. En fait les unités de communication des sourds sont légèrement plus courtes que celles des entendants. Les sourds font plus d'erreurs de grammaire et d'orthographe. Ils utilisent correctement moins de marqueurs de relation que les entendants (8/11 et 9/12) bien que dans les deux cas leur nombre augmente légèrement alors que les textes restent de la même longueur — soit, dans les deux cas, un marqueur de relation de plus par texte!

PROGRESSION DES AUTRES MESURES APPLIQUÉES AUX TEXTES D'ARGUMENTATION DES ÉLÈVES SOURDS ET ENTENDANTS

Tableau 16

T1	#mots	#UC	MS	#ER	Fr.ER	#MR	%MR
Sourds	336.48	28.76	12.02	48.19	8.46	7.95	2.39
Entendants	370.69	29.17	13.28	33.15	13.26	11.06	3.01

T2	#mots	#UC	MS	#ER	Fr.ER	#MR	%MR
Sourds	333.67	30.81	11.22	44.67	9.48	8.95	2.78
Entendants	369.60	29.40	12.83	25.40	21.26	12.04	3.27

Légende :

T1 Texdar première passation
T2 Texdar deuxième passation
#mots nombre de mots
#UC nombre d'unités de communication
MS maturité syntaxique (longueur moyenne des UC)
#ER nombre d'erreurs (fautes)
Fr.ER fréquence des erreurs (nombre de mots pour une erreur)
#MR nombre de marqueurs de relation adéquats
%MR pourcentage de marqueurs de relation (nombre par 100 mots)

CORRÉLATIONS

Disons d'emblée que si nous avons pu découvrir de nombreux liens entre les principales variables à l'étude, la plupart d'entre eux sont plutôt faibles. Avec un seuil de signification à 0,05, on doit considérer (en vertu des tables de corrélation statistiques) qu'un échantillon total comme le nôtre (73 sujets), une corrélation est significative à partir de 0,27. À un seuil de 0,01, on parle plutôt de 0,30. Étant donné la modestie de notre population et le caractère atypique de l'échantillon sourd, il y a lieu de minimiser la marge d'erreur, c'est donc ce dernier chiffre qui nous servira de guide dans l'interprétation de la matrice de corrélation suivante.

Tableau 17

MATRICE DE CORRÉLATION

«x»	S/E	L1*	Sco	Cof	PD	PF	T1	T2	Fr.1	Fr.2
S/E	1									
L1*	**,68**	1								
Sco	-,19	-,15	1							
Cof	**,48**	**,37**	,18	1						
PD	**,51**	**,41**	,03	**,43**	1					
PF	**,35**	**,30**	**,30**	**,35**	**,44**	1				
T1	**,37**	**,34**	,07	**,45**	,24	**,39**	1			
T2	**,41**	,27	-,02	**,31**	,23	,24	**,34**	1		
Fr.1	**,30**	**,31**	,11	,19	**,33**	,29	,18	,22	1	
Fr.2	**,37**	**,32**	-,24	,15	**,32**	,26	,08	**,35**	**,38**	1

Légende :
S/E Sourds ou entendants

L1* Langue d'usage (LSQ ou langue orale - français dans tous les cas sauf un)
Sco Secondaire ou collégial
Cof Niveau piagétien
PD Parer difficile
PF Parer facile
T1 Texdar première passation
T2 Texdar, deuxième passation
Fr.1 Fréquence d'erreurs lors de Texdar 1
Fr.2 Fréquence d'erreurs lors de Texdar 2

Nous discuterons plus avant tous ces résultats dans le prochain chapitre, il faut cependant noter maintenant que les corrélations significatives (,30 et plus) ont été mises en caractère gras et que les corrélations vraiment remarquables (,40 et plus) ont été mises en caractère plus gros afin qu'elles ressortent mieux. Les corrélations les plus caractéristiques sont les suivantes (en ordre décroissant) :

Tableau 18

S/E*L1 =	,68
S/E*PD =	,51
S/E*Cof =	,48
Cof*T1 =	,45
PD*PF =	,44
Cof*PD =	,43
S/E*T2 =	,41
L1*PD =	,41

Tableau 19

Les autres corrélations significatives sont les suivantes :

PF*T1 =	,39
Fr.1*Fr.2 =	,38
S/E*T1 =	,37
S/E*Fr.2 =	,37
L1*Cof =	,37
S/E*PF =	,35
Cof*PF =	,35
T2*Fr.2 =	,35
L1*T1 =	,34
T1*T2 =	,34
PD*Fr.1 =	,33
L1*Fr.2 =	,32
PD*Fr.2 =	,32
L1*Fr.1 =	,31
Cof*T2 =	,31
S/E*Fr1 =	,30
L1*PF =	,30
Sco*PF =	,30

Finalement nous avons cherché à savoir si certaines variables, combinées entre elles, pouvaient avoir une capacité explicative particulière. Voici les seules combinaisons ayant donné des résultats dignes de mention.

Tableau 20

S/E & scol.	R	R^2
Parer (diff.)	,552	,302
Texdar (2)	,430	,185
Coffrets	,551	,304

Tableau 21

S/E & L1	R	R^2
Parer (diff.)	,516	,266
Texdar (2)	,412	,17
Coffrets	,551	,304

Supplément de légende :
R corrélation
R^2 régression

La surdité, combinée à la scolarité et à la langue d'usage permet d'*expliquer*, en partie, les résultats de Parer (version plus difficile) et de Coffrets.

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comptons d'emblée au titre des résultats de cette recherche la mise au point exploratoire des épreuves Parer et Texdar, dont le champ d'application — la compréhension et la production de textes argumentatifs sous le seul angle de leur contenu d'idées — est très peu exploré. Ces épreuves sont appelées à un perfectionnement et à une validation plus large dans les années à venir. Comptons aussi l'adaptation de l'épreuve des Coffrets à la population sourde. Il s'agit d'un outil d'évaluation précieux. Nous allons maintenant examiner les résultats obtenus en rapport avec les hypothèses et le cadre théorique de la recherche.

4.1 Discussion en rapport avec les hypothèses

Comme on sait, de nombreux sourds atteints d'une surdité de sévère à profonde depuis leur jeune âge apprennent et pratiquent régulièrement une langue signée. Au Québec, ils communiquent en LSQ. Dans notre échantillon 12 sur 21 déclarent pratiquer la LSQ comme langue première, 6 autres la déclarent langue seconde, on voit donc que 18 élèves sourds sur 21 pratiquent la LSQ sur une base régulière. Ces chiffres correspondent à peu près aux proportions constatées au Service d'aide à l'intégration des élèves (Saide) de la région de Montréal.[1] La problématique de la LSQ est donc fondamentale en ce qui concerne les personnes sourdes.

Il importe de rappeler l'importance de cet aspect de notre problématique, car les sourds doivent étudier leurs différentes matières et rendre leurs travaux en français écrit, donc dans une langue seconde pour plusieurs d'entre-eux. Bien entendu, comme la LSQ ne comporte pas d'écriture, ni aucune autre langue signée d'ailleurs, cette situation est inévitable. Cependant, les messages verbaux sont traduits en LSQ. Il importe donc de montrer que la LSQ est pleinement en mesure de rendre tous les rapports introduits en français par les marqueurs de relation, et spécialement par les marqueurs d'implication. Les résultats livrés en 3.1 sont probants à cet effet. Nous pouvons donc conclure que la LSQ dispose de procédés appropriés pour indiquer les négations, les rapports de cause, d'opposition, d'explication, de restriction et d'implication. Évidemment, c'est l'implication qui était la plus méconnue, et notre recherche démontre que la LSQ dispose d'au moins un et probablement de plusieurs procédés pour marquer l'implication logique.

Ce premier résultat a plusieurs conséquences. Grâce à la LSQ, les sourds qui ne pratiquent pas l'oralisme disposent de toute l'information requise pour transmettre et saisir les rapports de négation, de cause, de conséquence, de restriction, etc. Lorsque l'interprétation est adéquate, la langue n'est pas un obstacle à la saisie ou à l'expression de rapports logiques. Il faut néanmoins noter que bien des éléments lexicaux et grammaticaux de la LSQ restent à découvrir et à diffuser auprès des interprètes.

La seule difficulté qui demeure, mais elle est de taille, concerne les difficultés qu'ils éprouvent à en comprendre et à en utiliser les formes écrites en français. Il se peut même qu'à ce titre certains sourds oralistes ou pratiquant un pidgin français-LSQ soient défavorisés par rapport aux sourds dont la LSQ est la langue

---

1. Par exemple, le Saide, à l'hiver 1994, desservait 58 élèves sourds. Il fournissait à 28 d'entre-eux une interprétation en LSQ, à 7, une interprétation en pidgin (français-LSQ) et à 9 une interprétation en oralisme. Les autres ne requerraient pas de services d'interprétation. La problématique de la LSQ rejoint donc 60% des personnes sourdes. Source : Saide, *Plan d'intervention 1994*. Merci à Julie-Élaine Roy pour ces informations.

d'usage, car les premiers ne disposent souvent pas tout à fait des moyens de saisir et transmettre ces rapports que toute langue complète est en mesure de livrer.

Cela nous ramène au cœur de notre problématique, à savoir la situation des personnes sourdes vis-à-vis du texte écrit. Considérons l'hypothèse centrale : non, il ne semble pas possible, même en utilisant une formule pédagogique aussi sophistiquée que la pédagogie de la maîtrise, d'améliorer sensiblement les performances d'écriture argumentative des élèves en une vingtaine d'heures d'activités centrées sur les marqueurs de relation. Le problème est plus complexe. Au départ, nous pensions que les sourds trouveraient là une clé permettant un progrès un peu plus rapide que les entendants. Ce n'est pas le cas. L'hypothèse nulle n'a pas été réfutée, l'hypothèse de recherche n'est pas confirmée.

Le problème semble se situer sur la capacité de retenir et de transférer les apprentissages accomplis dans des tâches ordinaires de la rédaction. Les enseignants et les correcteurs ont remarqué que les sourds tentaient de réintroduire les marqueurs de relation dans leurs texte, et même en très grand nombre, mais pas avec un meilleur succès qu'auparavant. Bref, les marqueurs en question n'étaient pas maîtrisés, bien que les exercices de fin de module aient été réussis. Il faut dire que ces exercices sont toujours un peu artificiels. Les enseignants n'ont pas vraiment eu le temps d'approfondir les thèmes. Le programme régulier était aux antipodes de ce travail pour lequel les élèves n'avaient pas toujours la motivation requise. Les exercices pouvaient devenir rapidement routiniers et être accomplis dans une demi-conscience de l'enjeu, correctement mais un peu mécaniquement. En outre, il arrive souvent que les élèves aient de la difficulté à transférer des acquis lorsque le contexte change. C'est là un phénomène qui étonne toujours les professeurs. L'élève connaît une procédure mathématique, grammaticale ou technique, il peut le montrer si on le réclame explicitement, mais il ne s'en sert pas lors de la résolution de problèmes. C'est exactement ce qui s'est produit. Au-delà du fait bien réel que ce programme trop bref n'a pas bénéficié des meilleures conditions d'application, il y a le fait que même les apprentissages bien implantés et vérifiés n'ont pas été

réutilisés dans le contexte de la rédaction de textes argumentatifs. Tous les indicateurs de Texdar sont restés stables, la mince progression enregistrée s'expliquant par la seule répétition du test.

Il faut noter au passage un point important : les élèves ont souvent l'impression de connaître ou maîtriser des notions qu'ils ne maîtrisent pas du tout! Par exemple, l'implication, les conjonctions de conséquence, etc., sont des matières qui «ont été vues». Les élèves se rappellent en avoir entendu parler, avoir fait des exercices,... mais ils ne les utilisent pas. Généralement ils se contentent du *si* et du *donc*, du *que* et du *à cause que*, qui plus est, sans vraiment les maîtriser et souvent en les utilisant de manière fautive ou discutable.

Certes, les élèves ont utilisé correctement un marqueur de relation de plus par texte. Mais la quantité de marqueurs utilisés n'est pas du tout un bon indicateur de progrès. En fait, la proportion de connecteurs utilisés dans un texte est à peu près la même pour un enfant de 10 ans et pour un adulte très mature sur le plan de l'écriture! Cette donnée étonnante est largement démontrée par Dominique Guy Brassart (1991). C'est la diversification des connecteurs argumentatifs et non-argumentatifs et leur utilisation fonctionnellement plus riche qui caractérise l'évolution des scripteurs. La segmentation et le marquage du texte peut aussi bien s'accompagner d'une diminution des connecteurs explicites au profit de stratégies de cohésion et de connexité plus spécifiques et diversifiées. En fait les jeunes tendent (comme les sourds!) à «surmarquer» leurs textes par rapport aux adultes. En définissant les connecteurs argumentatifs de manière un peu plus large que nous, il obtient des fréquences néanmoins très semblables aux nôtres : en 5^{e} (12-13 ans), 3,7 et pour les adultes, 3,3. Rappelons que les entendants affichent 3,01 et 3,27 dans notre propre étude ! Une étude plus fine devrait se concentrer plus sur l'usage que sur la quantité de ces marqueurs, plus sur la structure du texte que sur le nombre de relations explicites.

Les résultats peut-être les plus parlants de notre recherche concernent évidemment la comparaison entre les sourds et les

entendants au test des Coffrets. La plupart de sourds non seulement se situent au stade opératoire concret supérieur, ceux du secondaire comme ceux du collégial. Certes nos données sont partielles et ce que nous disons maintenant ne s'applique pas au tiers supérieur des sourds qui ont en effet atteint ce stade. Il n'en demeure pas moins que cette donnée est très significative en ce qui concerne les deux tiers des sourds composant l'échantillon. Rappelons que les études de Furth arrivaient à une évolution semblable des sourds et des entendants jusqu'à l'âge de 14-15 ans. Rappelons aussi que Wood (1988) constate, comme nous, que la majorité des sourds demeurent au stade opératoire concret (combinatoire). Il émet l'hypothèse que cet état de fait pourrait être dû au rôle de la lecture et de l'écriture dans le progrès au stade formel à partir de l'âge de 14 ans.

Or, nous constatons que, dans leur majorité, les élèves entendants obtiennent pratiquement les mêmes résultats à Texdar au secondaire IV et au collégial (gain d'un seul point en moyenne), contrairement aux sourds qui semblent traverser une certaine évolution sur ce plan (gain de 4 points en moyenne). Malgré leurs faiblesses en syntaxe, leurs résultats en écriture argumentative sont donc encourageants, l'écart entre sourds et entendants passant de -11 à -7,5.

Néanmoins, ce progrès ne se marque pour ainsi dire pas dans le test des Coffrets. Alors que les entendants gagnent un point en moyenne (donc atteignent le stade formel) les sourds ne progressent que de 0,3 et demeurent majoritairement au stade combinatoire. Ce sont là des données doublement significatives.

Premièrement, elles contredisent complètement les résultats de Torkia-Lagacé qui dans diverses recherches établissait que la moitié des élèves du collégial n'avait pas atteint le stade formel. Outre les réticences méthodologiques qu'on peut entretenir envers ces études, il faut dire que ces données ont déjà été contestées et qu'elles contredisent complètement les résultats de Noelting. Pour notre part, nous sommes plus que jamais convaincus que les données qui ont servi de point de référence depuis une dizaine d'années sur cette question ne peuvent être tout à fait justes. Évidemment, nous n'avons pas utilisé une batterie de tests aussi impressionnante que le

groupe «Démarches» et notre problématique ne le commandait pas. En toute rigueur, nous ne pouvons comparer nos propres données qu'à celles obtenues par cette étude au test «Le Satellite»[2], qui, comme on sait, est un ancêtre des Coffrets. Sur ce point rappelons que 61,5% des élèves du groupe contrôle et 70% du groupe expérimental se situaient en deçà du stade formel au prétest. Ces proportions diminuaient respectivement à 46,4% et 54% aux post-test (donc huit mois plus tard) ! Notons au passage qu'un tel progrès est en soi douteux, car les stades piagétiens ne sont pas des niveaux cognitifs qu'on franchit au pas de course ! Quoi qu'il en soit, ces données sont réfutées par les études convergentes de Noelting et de nous-mêmes. Il faut dire au crédit de cette étude pionnière que les données du «Satellite» était pondérées grandement par les autres mesures comme, le test des proportions et le test ERF. Mais même dans ces cas, nos données diffèrent. En fait, c'est 95% des élèves du collégial entendants qui ont atteint le stade formel inférieur et 65% le stade formel supérieur. Il nous semble que cette situation est normale étant donné l'âge des élèves et la nature des apprentissages qu'ils accomplissent au collégial.

Deuxièmement, on doit constater que les sourds ne suivent pas l'évolution des entendants et que l'écart entre les deux groupes s'élargit. Sur ce point, il faut rappeler une évidence : la nature des apprentissages du collégial nécessite que l'élève ait atteint le stade formel ou à tout le moins qu'ils l'atteignent en cours de route. On voit mal comment un apprentissage philosophique, littéraire, technique ou scientifique authentiques puissent être possibles au stade concret. Bien entendu, l'intelligence opératoire supérieure est très performante pour plusieurs tâches, notamment celles qui exigent la mise en place d'une combinatoire complexe. Mais elle interdit le raisonnement hypothétique. Elle limite l'apprentissage de l'abstraction. On peut peut-être expliquer par ce seul facteur l'écart au plan de la conceptualisation constaté par Tremblay et Charron (1992). Si cette évolution est liée à l'accès au texte, on doit constater que la tâche à accomplir sur ce plan est énorme. Comment peut-on amener les personnes sourdes qui n'y sont pas encore à franchir le

[2] Démarches, 1988, p. 62, figures 9 et 10

pas qui sépare la pensée concrète et la pensée formelle ? Le problème reste entier.

Tournons-nous maintenant du côté des compétences observées en compréhension de texte. Un écart de -6 séparent les sourds des entendants à Parer facile (portant sur le texte «Un casino à Montréal», en annexe 2) et un écart de -9 à Parer difficile («La cruauté envers les animaux»). Rappelons que Parer est un test de lecture entièrement centré sur l'identification des idées et de la structure argumentative d'un texte. On constate donc que l'écart, déjà important, entre les sourds et les entendants augmente avec la difficulté du texte. Notons au passage que le qualificatif «difficile» doit être pris en un sens très relatif : ces deux textes ont une cote de lisibilité très basse (correspondant au niveau approximatif des élèves de secondaire II) et la difficulté qu'ils présentent concerne uniquement l'argumentation qu'ils contiennent. Nos lecteurs se rendront aisément compte de la simplicité de ces textes sur le plan de l'argumentation, car ils ne comportent chacun que trois arguments en faveur d'une conclusion. Le texte plus difficile intercale une définition entre l'introduction et les trois arguments, définition qui est souvent confondue par les élèves comme un argument en soi. Il est bien entendu qu'un élève qui a de la difficulté à identifier le plan d'argumentation du texte, aura des difficultés semblables à en faire le résumé (qu'il calquera normalement sur ce qu'il croit être l'argumentation du texte) et à construire une reformulation adéquate.

C'est donc dire que les élèves sourds ont plus de difficulté à analyser un texte argumentatif, à en extraire les idées directrices et à transposer leurs connaissances. L'écart est assez stable sur tous les items à Parer facile, mais l'écart s'accroît et se creuse avec Parer difficile. Or, ce creusement est dû en grande partie à la difficulté d'identifier correctement les idées importantes du texte et les liens qu'elles entretiennent entre elles. N'est-ce pas précisément ce en quoi consiste la compréhension d'un texte argumentatif : savoir identifier les idées et la structure d'argumentation de ce texte ? On peut donc conclure de cela que plus la difficulté du texte augmente, plus les élèves sourds se trouvent incapables d'identifier les

arguments et la conclusion du texte et de se servir de ces connaissances éventuelles. C'est là un problème très important. Le problème existe aussi pour les entendants, mais à un degré moindre quoiqu'assez important pour nous donner des indications utiles. La reformulation semble difficile dans les deux cas. Les écarts constatés à ces tests sont semblables aussi bien au secondaire qu'au collégial, bien que les deux groupes semblent avoir progressé entre ces deux niveaux.

On doit aussi constater que les sourds réagissent très mal à une petite complication de structure. On peut imaginer les difficultés que cela peut représenter lorsqu'ils sont confrontés à des textes philosophiques ou littéraires. Cette difficulté à reconnaître le contenu argumentatif d'un texte est un véritable obstacle à la compréhension de la matière. On doit aussi constater que la performance des entendants est aussi assez faible étant donné la facilité des textes de référence.

Examinons maintenant plus en détail l'écart entre les sourds et les entendants à Texdar, item par item. Globalement l'ecart est très stable, à -8 points. Item par item c'est la même chose à environ -,85 point. Remarquons à nouveau qu'un critère traditionnel d'évaluation des textes comme la fréquence d'erreurs donne un écart bien plus important. Pour les sourds, on parle d'une faute à tous les 8 ou 9 mots, alors que pour les entendants c'est une faute à tous les 13 à 21 mots. D'une part, ils ne peuvent guère s'améliorer car ils ne maîtrisent pas la syntaxe, l'orthographe, le lexique ; d'autre part, la fréquence d'erreur est très grande, et elle aurait été encore pire si on avait tenu rigoureusement compte de tous les problèmes de structuration des phrases. L'écart existe aussi au Texdar, mais il est moindre, car les sourds peuvent articuler des arguments mieux qu'ils peuvent les transmettre en français écrit.

Bref, les textes argumentatifs des sourds progressent moins bien, leur sujet est moins clair, l'information moins abondante, le discours moins autonome, le nombre d'idées moins important. La structure argumentative est moins respectée et les arguments sont plus souvent défectueux. Il faut cependant noter que les sourds sont en

progrès, alors que les entendants stagnent du secondaire IV au cégep. Il serait intéressant de vérifier leur comportement un an ou deux plus tard ; cependant on doit constater que l'écart entre secondaire IV et cégep est plus important entre les sourds (+3 ou 4 points) qu'entre les entendants (nil).

On peut faire l'hypothèse explicative suivante : lorsqu'ils sont au cégep, les élèves sourds continuent leur progrès en lecture et en écriture, car leur maîtrise en ces domaines est plus lente, mais la tendance semble indiquer, à long terme, que leurs résultats tendent à rejoindre ceux des entendants.

Les sourds écrivent moins que les entendants en une heure trente (environ 335 sur 370 mots) mais ils font autant d'UC. Celles-ci sont donc plus courtes, manifestant une maturité syntaxique moins élevée. Les sourds utilisent correctement trois marqueurs de relation de moins que les entendants dans leurs textes, par ailleurs plus courts.

Passons maintenant à l'étude des corrélations entre les principales variables à l'étude. La variable la plus liée aux autres, est évidemment celle qui distingue les sourds et les entendants (0,68). La première donnée peut paraître évidente, mais elle est bonne à rappeler. Les sourds, dans une proportion de un sur deux, s'expriment et communiquent à l'aide d'une langue signée, dans le cas de notre échantillon c'est la LSQ. Cela signifie plusieurs choses: ils étudient dans une langue étrangère, ils n'ont pas d'écriture propre, leur forme d'expression est simultanée et linéaire plutôt que strictement linéaire.

La principale différence constatée entre les sourds et les entendants concerne la lecture (Parer difficile = 0,51; Parer facile = 0,44). Les sourds comprennent en général moins bien ce qu'ils lisent. Leur évolution piagétienne est retardée et peut-être même arrêtée dans certains cas au stade opératoire concret supérieur. Un obstacle semble empêcher le passage au stade formel pour plusieurs d'entre-eux. Or le stade piagétien est lié aussi aux capacités d'écriture et de lecture argumentative (respectivement 0,45 avec T1 et 0,43 avec PD). La surdité est enfin liée à l'écriture argumentative (avec T2 =

0,41, et avec T1 = 0,37). La surdité est liée à la fréquence d'erreurs (Fr.2 = 0,37). Bref, la surdité affecte le niveau piagétien, les aptitudes de lecture et les aptitudes d'écriture. Elle est liée à la pratique d'une langue signée. En fait la surdité est la variable la plus explicative, elle est liée à toutes les autres (sauf la scolarité, bien entendu). La pratique d'une langue signée (variable L1*) est liée aussi à la compréhension de texte (0,41 et 0,30) et à l'écriture argumentative (0,34 en T1), mais moins fortement que la surdité. C'est donc une variable moins déterminante que la surdité elle-même, quoique non négligeable.

Nous l'avons dit : le niveau piagétien est lié aussi aux capacités de lecture et d'écriture. Mais le niveau de scolarité n'est lié à aucune autre variable, sauf la lecture de Parer facile. Cette donnée est étonnante, mais elle nous indique que le niveau des collégiaux n'est pas significativement supérieur à celui des élèves du secondaire, du moins au début de leurs études collégiales. Il faut noter, bien entendu, qu'une seule année sépare le secondaire IV du collégial I. Les rapports entre lecture et écriture sont plus faibles qu'on aurait cru. Le seul lien important relie Parer facile à Texdar 1 (0,39). Il faut donc en conclure que les procédés cognitifs impliqués sont relativement autonomes. Les capacités de lecture sont cependant liées à la fréquence des erreurs (PD = 0,33 et 0,32).

Il existe aussi certains liens explicatifs entre le niveau piagétien, les capacités en lecture et en écriture et *l'effet combiné* de la surdité et de la scolarité ou de la surdité et de la langue signée.

Bref, l'analyse des résultats, si elle montre un impact important du niveau piagétien sur la lecture et l'écriture, montre encore plus que la surdité est une variable majeure en ce qui a trait à l'évolution des élèves sur le plan logique, sur le plan de la copréhension de textes argumentatifs et sur le plan de l'écriture raisonnée. Or, il semble qu'une amélioration de ces résultats ne puisse être le fruit que d'un travail de longue haleine, centré sur les déterminants de ces aptitudes.

4.2 Discussion des résultats en rapport avec le cadre théorique

Revenons tout d'abord sur les caractéristiques de la LSQ en rapport avec l'expression de rapports logiques appartenant au raisonnement propositionnel. La passation de l'épreuve des Coffrets a montré que les sourds qui avaient atteint le stade opératoire formel, par exemple, étaient capables d'expliquer leurs réponses à l'aide de la LSQ et on peut même présumer que cette langue peut supporter de tels raisonnements au même titre que le français et les autres langues. Ces résultats vont dans le même sens que les études de Loflin (1978) ou Hamill (1978). Ces auteurs montrent — le premier théoriquement, le second empiriquement — que toutes les langues possèdent la capacité de véhiculer des inférences logiques et que les règles logiques relatives à la syllogistique, au calcul des propositions et au calcul des prédicats du premier ordre sont trans-culturelles. Dans toutes les langues étudiées, non seulement ne trouve-t-on pas d'évidence en faveur de la thèse d'une logique différente, mais au contraire trouve-t-on des preuves tangibles du respect égal des règles de la logique dans les argumentations : ni plus, ni moins. Ou dit autrement, le syllogisme en Barbara bien connu qui conclut que *Socrate est mortel* est valable sous toutes les latitudes. Seules les croyances servant de prémisses varient. Si un indigène croit que toutes les pierres sont vivantes, alors il ne conclura pas que «cette pierre est inanimée». Si une communauté culturelle se définit par le socle de croyances communément partagée qui la distingue, alors les diverses cultures se distingueront par des différences dans les symboles, les énoncés et les inférences qu'elles utilisent pour véhiculer, transmettre et prolonger ces croyances, non par les procédés inférentiels, logiques ou analogiques, qui sont à la base des raisonnements. Toutes utiliseront des équivalents du *si… alors …*, du *ne… pas…*, du *parce que…*

Il est donc parfaitement naturel de retrouver ces formes et ces procédés en langue signée : le contraire serait une exception remarquable. Mais, dans la mesure où la LSQ est une langue complète (Dubuisson *et alii*, 1993), il est tout à fait normal qu'on y trouve des équivalents de l'implication, de la négation, de

l'explication, etc. Il est aussi tout à fait normal qu'on puisse faire des inférences de niveau opératoire métaformel, comme l'un de nos informateurs sourds, en utilisant exclusivement la LSQ pour les exprimer. De ce point de vue notre étude vient confirmer indirectement la thèse d'une universalité des lois de la logique.

Concernant les corrélations constatées entre le niveau piagétien et les performances en lecture et en écriture, il faut remarquer que malgré une méthodologie et des objets très différents, nos données sont très semblables à celle dont Deschênes fait état dans sa thèse doctorale consacrée au sujet.[3] Ce dernier travaillait sur des textes descriptifs. Sa population était plus diversifiée du point de vue de la distribution d'âges. Ses méthodes d'analyses en lecture (par la production d'un résumé) et en écriture (composition) étaient très différentes des nôtres, car axées sur l'analyse fine des structures de surface du texte. Pourtant il obtient souvent des corrélations similaires aux nôtres : «Le niveau opératoire des sujets apparaît comme la meilleure variable prédictive des indicateurs de compréhension des sujets.»[4] «Le niveau opératoire est ici [en production], comme dans la tâche de résumé, une bonne variable prédictive des performance des sujets lorsque l'aspect qualitatif est en cause.»[5]

Cependant, dans les deux cas, les meilleures variables prédictives ne dépassent pas une proportion de variance expliquée de 0,17 en compréhension et de 0,19 en production. Des données très proches de nos corrélations de 0,45 à Coffret*T1 (0,21 de la variance expliquée) et 0,41 à Coffrets*PD (0,17 de la variance expliquée). Il conclut néanmoins dans les deux cas qu'il existe des «relations faibles mais significatives» entre les variables impliquées dans son calcul. Dans le domaine des rapports entre compréhension et production, Deschênes rapporte des corrélations significatives entre 0,30 et 0,44, scores très semblables à nos propres 0,39 à PF*T1 et

---

3. Deschênes, 1986.

4. *Ibid*, p. 218.

5. *Ibid*., p. 284.

0,33 à PD*Fr.1, par exemple. Deschênes rapporte également des variances expliquées de 0,17 entre organisation du texte produit et performance de résumé, et de 0,14 entre résumé et production. Nous parlons respectivement dans les meilleurs cas de 0,19 et 0,10. Ces chiffres sont faibles mais significatifs et nous appellent à fouiller le sujet plus avant. Il faut cependant remarquer que dans l'ensemble, nos corrélations sont très semblables aux siennes.

Cela nous amène à examiner nos données et particulièrement nos corrélations du point de vue de la théorie cognitive de la lecture et de l'écriture. Sur le plan de la structure argumentative des textes, il faut insister à nouveau sur l'importance de la macrostructure et des plans de signification qui s'y constituent. En effet, les difficultés des moins bons lecteurs avec l'exemple de Parer-difficile sont entièrement attribuables à l'incapacité de construire correctement une représentation logique du texte qui corresponde à sa véritable structure. Les problèmes d'identification des arguments et des liens argumentatifs s'accompagnent de difficultés isomorphes sur le plan de la structuration des reformulations : indice sûr d'une défectuosité dans la macrostructure du lecteur. Ainsi la compréhension de textes, si elle suppose un décodage adéquat de la microstructure du texte, ne saurait reposer uniquement sur ce plan particulier. En effet, l'élève doit, pour assurer une juste compréhension du texte, reproduire un modèle mental reprenant les plans de significations (thèmes) et les liant entre-eux (macrostructure) de la manière dont ils sont réellement reliés dans le texte. Parmi ces liens, il faut compter des liens thématiques et des liens argumentatifs. Comprendre un texte argumentatif, consiste donc à reconstruire mentalement un modèle de la structure profonde du texte sur ces deux plans : structure des thèmes et structure des arguments.

La rédaction est inverse. Si, en lecture, on considère un résumé ou une reformulation comme des indices reflétant le modèle mental de la macrostructure du texte, en écriture il faut aussi considérer qu'au-delà des difficultés de surface (microstructure), le texte écrit reflète la macrostructure du modèle mental du scripteur. Là se trouvent les difficultés que le texte rend explicite lorsqu'on l'analyse à la manière de Texdar, en pistant le contenu et la structure des thèmes et

des idées exprimées. Le schéma à la page suivante pourrait aider à représenter notre conception de ce proccessus d'aller-retour entre modèle mental et texte.

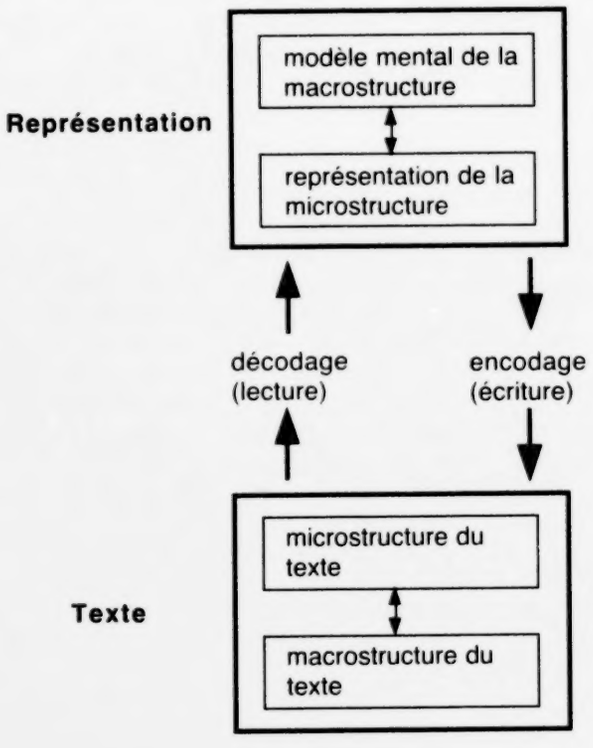
La lecture est un décodage : à travers la microstructure du texte, le lecteur tente de reconstruire la macrostructure du texte. Il doit pour ce faire à travers une représentation mentale de la microstructure tenter de construire un modèle mental de la macrostructure.

Inversement, le scripteur commence le processus par la fabrication d'une représentation de la macrostructure de ce qu'il désire exprimer. Il doit ensuite faire traverser ce modèle mental et chacun de ses éléments dans une représentation microstructurale, procédant ainsi à la linéarisation de cette structure. En écrivant, il encode le texte. Chaque phrase qui construit la microstructure textuelle, construit par le fait même sa macrostructure.

Ainsi le modèle mental est-il une représentation de la macrostructure du texte lu ou écrit.

Évidemment, le processus est bien moins mécanique que sa description ne le fait paraître. Il est moins linéaire. Il procède par touches, par mouvements d'aller-retour successifs entre les diverses instances du schéma.

Figure 25



En lecture, la compréhension se développe alors que la macrostructure se définit graduellement. Elle se dresse d'abord vaguement, puis elle se précise à mesure que le texte livre ses clés. Il arrive qu'elle se corrige, qu'un élément de la microstructure vienne invalider une hypothèse interprétative. Alors le modèle mental est modifié. Une erreur de lecture est un défaut dans la constitution du modèle mental représentant la macrostructure du texte. Une difficulté sur le plan du décodage microstructurel peut en être l'origine, comme le problème peut aussi survenir tout simplement d'une difficulté à reconstituer la cohérence du texte.

En rédaction, le scripteur peut aussi se tromper sur le plan macrostructurel et produire un modèle mental défectueux qui se reflètera dans un texte dont la macrostructure sera inadéquate, illogique ou incohérente. Mais le problème peut aussi survenir au moment de l'encodage linéaire, par défaut de lexique ou méconnaissance du code microstructurel.

L'élève sourd rencontre un obstacle sur le plan du code microstructurel, comme tout élève faible en français, avec des caractéristiques propres à la surdité. Ce faisant, il comprend moins bien la surface du texte. Il éprouve aussi des difficultés particulières avec la macrostructure du texte. Ainsi le modèle mental du texte qu'il construit est-il défectueux, surtout si la macrostructure ou le degré d'expression sont un peu complexes. Lorsqu'il écrit, on perçoit à travers un encodage défectueux en surface, la richesse du modèle mental qu'il tente de traduire avec difficulté dans les procédés de linéarisation propres à la langue écrite.

Le niveau piagétien intervient dans ces processus comme faculté de structuration logique du modèle mental. Son rôle est donc hautement médiatisé par les divers plans d'encodage-décodage, de surface et de profondeur. Son impact ne peut pas être direct, c'est pourquoi les corrélations sont significatives mais relativement faibles.

5. CONCLUSION

Nous voyons donc qu'il est très difficile de corriger des défauts macrostructurels en intervenant sur l'apprentissage du code de surface, même lorsque cette intervention concerne des éléments fondamentaux de ce code, comme les marqueurs de relation et de négation. Il y a ici un problème plus profond que la seule maîtrise du code, et qui concerne la maîtrise de la construction de modèles mentaux cohérents, structurés de manière logique et des procédures de décodage-encodage et de linéarisation de ces modèles.

Le problème est plus complexe que nous le croyions au départ, et les méthodes pour le corriger devront avoir plus d'ampleur que celle que nous avons déployées. Il faut prendre conscience du fait que les personnes sourdes rencontrent un double obstacle de taille à une scolarisation plus poussée. Un obstacle sur la plan de l'accès à la pensée formelle, un autre sur le plan de l'encodage et du décodage textuel. L'interprétation, l'orthophonie, la communication totale, sont certes des adjuvants précieux, mais c'est un fait que malgré les moyens technologiques modernes, notre culture scolaire est et demeure une culture du livre. La compréhension en lecture, la production de textes argumentatifs solides, la réflexion abstractive sont des procédés nécessaires pour participer pleinement à la culture intellectuelle contemporaine.

Dans la mesure où les sourds ont pour la grande majorité d'entre-eux des difficultés majeures sur tous ces plans, il faut les considérer comme une population en difficulté d'apprentissage et déployer des moyens bien plus importants que maintenant dans les domaines du

développement de la pensée formelle, de la lecture et de l'écriture. L'interprétation est essentielle, mais elle ne saurait suppléer aux carences constitutives des élèves sourds.

Nous avons montré dans cette recherche qu'on ne peut espérer de grandes améliorations rapidement, mais nous avons aussi montré que les sourds sont dans un processus de rattrapage par rapport aux entendants sur les plans de la lecture et de l'écriture. Ce qui nous incite à suggérer — si les lecteurs nous permettent d'excéder le niveau des strictes données factuelles recueillies lors d'une étude nécessairement limitée — qu'il faudrait concevoir un programme particulier, d'une durée d'un an ou deux, qui permettrait aux élèves sourds de perfectionner leur maîtrise du texte écrit. Parallèlement à cet apprentissage linguistique, il faudrait aussi explorer les moyens par lesquels on peut permettre à ces élèves de développer leurs formes de pensée et de raisonnement.

Dans l'avenir encore plus que maintenant, les personnes qui ne sauront ni lire ni écrire correctement, les personnes qui ne sauront pas résoudre des problèmes abstraits sur un plan conceptuel, sourdes ou non, ces personnes risquent d'être marginalisées. En plus de ces problèmes, les sourds doivent aussi surmonter les difficultés d'intégration sociale inhérentes à leur condition : préjugés, discrimination systémique, problèmes de communication avec la culture majoritaire, problèmes de reconnaissance pleine et entière de leur langue et de leur culture. Tout cela est bien documenté. Il faudrait donc, à tout le moins, que le système scolaire puisse les armer des connaissances et des savoir-faire requis dans une société comme la nôtre.

L'intégration scolaire et sociale des personnes sourdes a fait de grands progrès dans le passé. Mais ces progrès sont insuffisants. Devant les difficultés rencontrées en langue écrite, il faut adopter des solutions appropriées, à la mesure de ces problèmes. Plus que jamais, il faut penser l'intégration des sourds comme une question d'équité *et de différence*. Connaissant les difficultés en lecture, en écriture et en pensée formelle qu'ils rencontrent, on peut se demander si une intégration «sans discrimination, ni privilèges» ne

requiert pas des mesures spécifiques. Si nous ne considérons pas sérieusement ce problème bien connu de tous les intervenants scolaires auprès des personnes sourdes, nous risquons de l'accentuer en le remettant à plus tard, à un moment où sa solution est encore plus difficile, lorsque le sourd, avec un diplôme qui ne comporte pas de garantie de maîtrise de la langue écrite, se retrouve sur le marché du travail. Qu'arrive-t-il lorsqu'un employé, indépendamment du fait qu'il soit ou non atteint d'une déficience sensorielle, ne peut ni lire, ni écrire correctement, ni réfléchir à un niveau que de plus en plus d'emplois spécialisées requièrent : le niveau de la pensée formelle ? On l'imagine aisément.

Encore une fois, si les lecteurs nous permettent d'explorer quelques pistes de solution, nous aimerions suggérer que la solution à ces problèmes passe par la mise en place d'une programme de récupération spécifique pour les élèves sourds en difficulté. Il faudrait prévoir une période d'étude intensive de la langue écrite, avant que les personnes sourdes qui ne correspondent pas aux standards ordinaires en matière de lecture et d'écriture n'accèdent aux études supérieures régulières. Ce programme devrait aussi comporter un développement systématique de la pensée formelle, des stratégies de résolution de problèmes et d'autres caractéristiques cognitives requises dans les études collégiales et universitaires. Répétons qu'il ne suffit pas d'affirmer que les personnes sourdes sont nombreuses dans les études collégiales et disposent de tous les services d'interprétation requis, car si les sourds accèdent plus nombreux qu'auparavant au collège, on ne peut encore garantir le niveau de qualité de la langue écrite de la plupart d'entre-eux, comme nos données et celles recueillies dans Tremblay, Charron (1992) le démontrent clairement.

Devant ces difficultés on comprend que la majorité des sourds ne poursuivent pas d'études supérieures. À notre avis, ce n'est pas par manque de capacités, mais parce que le problème de la maîtrise de la langue écrite n'a pas été encore surmonté pour la plupart d'entre-eux. Même les sourds qui accèdent aux études universitaires éprouvent d'importantes difficultés avec la langue écrite (Dubuisson *et al.*, 1988). Malgré de nombreux services de support et de

récupération, tant au secondaire qu'au collégial, nous constatons qu'un écart important subsiste. Il faut donc accentuer la recherche de solutions efficaces en ce domaine.

Une piste intéressante à explorer serait la mise en place d'un programme de transition *entre le secondaire et le collégial*, une sorte de session ou d'année d'accueil comme on en parle à l'occasion du renouveau de l'enseignement collégial en cours. On pourrait dépister les élèves sourds ayant d'importantes difficultés avec la langue écrite, soit à partir de leurs résultats scolaires, soit en administrant des tests spécifiques à cet effet, dont Parer et Texdar pourraient faire partie et leur proposer une démarche particulière.

Mentionnons qu'une telle recommandation n'a rien d'inédit. L'université Gallaudet, réservée aux personnes sourdes, fait subir toute une batterie de tests aux candidats : en anglais, en mathématiques, en histoire, en logique, etc. Elle détermine l'admission à partir de ces tests et offre éventuellement au candidat d'effectuer un programme de rattrapage ciblé sur ses difficultés propres. Certains d'entre-eux feront jusqu'à deux années intensives d'étude en lecture et en écriture de langue anglaise avant d'être admis au programme régulier. Du point de vue de cette institution, ce genre de mesures s'impose, étant donné l'importance de la lecture et de l'écriture dans les études supérieures.

En ce qui concerne les entendants, nos données confirment les faits maintenant bien connus du public : les élèves du secondaire comme du collégial ne maîtrisent pas la langue écrite, leurs performances sont faibles et de manière générale en-deçà de ce qu'on pourrait espérer après dix ou onze ans d'études de la langue écrite. L'originalité de nos résultats consiste en ceci que les épreuves qui nous servent de référence, Parer et Texdar, comportent uniquement des critères concernant les idées, la structure argumentative, bref le fond des textes plutôt que leur structure de surface.[1] Il nous semble que sur ce plan, il y a place à amélioration aussi bien en compréhension qu'en production des textes argumentatifs. On remarque aussi avec inquiétude les faibles différences entre les élèves du secondaire IV et du collégial. Serait-ce à dire que les

activités d'apprentissage entreprises entre ces deux niveaux ne portent pas leurs fruits ? Nos données ne nous permettent pas de l'affirmer catégoriquement, mais nous indiquent à tout le moins une voie de recherche intéressante.

On peut s'interroger sur l'importance relative accordée au secondaire à la maîtrise du code écrit (structure de surface) et de la cohésion du texte, par rapport à la maîtrise de sa cohérence et particulièrement à la valeur des liens logiques entre les idées qui structurent le texte argumentatif. Les nombreux manuels de secondaire IV et V que nous avons pu consulter à l'occasion de la confection de notre programme d'enseignement modulaire, ne faisaient pas beaucoup de place à l'étude de la structure logique des textes argumentatifs. Ainsi, les élèves semblent peu capables de l'identifier ou d'en construire une qui soit valable. Il nous semble qu'au secondaire, il faudrait dépasser le plan de la seule expression de l'opinion, ce à quoi les élèves sont relativement habiles, pour travailler un peu sur celui de la justification argumentée de l'opinion. Ainsi, les élèves seraient-ils mieux préparés à affronter les cours de philosophie et de littérature du collégial.

Sur la question de l'évolution de la pensée logique des élèves, il ne semble pas qu'il y ait là le moindre problème. Contrairement à ce qu'on a pensé à tort pendant une dizaine d'années, la plupart sont capables de performances intéressantes et appropriées à leur âge et à leur niveau scolaire. On peut supposer qu'à la fin du collégial, une pluralité d'élèves auront déjà maîtrisé le stade formel supérieur. Soulignons néanmoins que cette conclusion ne s'applique pas aux deux tiers des élèves sourds et que cette constatation comporte en soi une indication de la nature du travail qui devrait être accompli lors d'un programme de transition entre le secondaire et le collégial,

---

[1] Mentionnons en terminant que ces tests devront être perfectionnés et validés sur une plus vaste échelle dans un proche futur. Éventuellement, un tel travail permettra de dégager des stades d'évolution de la compréhension et de la production des textes argumentatifs, similaires aux stades identifiés par la théorie piagétienne de l'intelligence. C'est du moins une hypothèse qui vaut la peine d'être approfondie.

aussi bien que de l'intérêt que les professionnels du secondaire devraient porter à cette question.

Si nos lecteurs ne devaient retenir qu'une chose de cette étude, nous aimerions que ce soit celle-ci : sourds ou entendants, les élèves du secondaire comme du collégial comprennent insuffisamment les textes d'idées et éprouvent des difficultés à écrire des textes argumentatifs logiques et bien structurés. Un effort particulier devrait être consenti sur cette importante question pédagogique dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

AKAMATSU, Tane, ARMOUR, Victoria, «Developing Written Literacy in Deaf Children Through Analyzing Sign Language», *American Annals of the Deaf*, vol. 132, no 1, 1987, p.46-50.

BAKER-SHENK, Charlotte, et COKELY, Denis, *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*, Silver Spring, Md, T.J. Publishing Co., 1980, 469 pages.

BALLARD, Brigid, et John CLANCHY, "Assessment by Misconception: Cultural Influences and Intellectual Traditions", in, Hamp-Lyons, Liz, *Assessing Second language Writing*, New Jersey, Ablex Pubishing Corporation, 1991, 19-36 pages.

BERENZE, Norine, Lucinda FERREIRA BRITO, "Pronouns in BCSL and ASL", SLR'87. Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research, Edmondson, W.H. & F. Karlsson (dir.), Signum Press, Hamburg, 1990, p.

BERGMAN, Brita, "Non-manual Components of Signed Language: Some Sentence Types in Swedish Sign Language", in, LONCKE, Filip *et al.*, *Recent Research on European Sign Language*, Lisse, Swets & Zeitlinger B.V., 1984, 166 pages.p. 49-60.

BLOOM, Benjamin, S., "Recent Developments in Mastery Learning", *Educational Psychologist*, vol 10, no, 2, printemps 1973.

BRASSART, Dominique Guy, "Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits", *Recherches*, no.15, 1991, p. 69-83.

BROOKS, L. W., et D. F. DANSEREAU, "Effects of Structural Schema Training and Text Organisation on Expository Prose Processing", *Journal of Educational Psychology*, vol. 75, 1983, p. 811-820.

BROUILLET, Claire, et Damien GAGNON, *La Maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*, Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 1990, 154 pages.

CHARROW, V., "Deaf English: An Investigation of the Written English Competence of Deaf Adolescents", *Raport technique* no 236, Stanford University, Californie, 1974.

COERTS, Jane, "The Analysis of Interrogatives and Negations in Sign Language of the Netherlands", in, PRILLWITZ, Siegmund, et Thomas VOLLHABER, *Current Trends in European Sign Language Research*, Hamburg, Signum Press, 1990, p. 265-277.

COULTER, Geoffrey, "Continuous Representation in American Sign Language", Proceedings of the First National Symposium on Sign Language Research and Teaching, Chicago Ill., May 30th, June 3rd 1977, p. 247-257.

COULTER, Geoffrey, "Raised Eyebrows ans Wrinkled Noses: The Grammatical Function of Facial Expression in Relative Clauses and Related Constructions", *ASL in Bilingual, Bicultural Context, Proceedings of the Second National Symposium on Sign language research and Teaching*, Coronado, Cal., Oct 15-19,1978, p. 65-74.

DALLAIRE, Lise, "Mastery Learning: La pédagogie de la maîtrise, un modèle subversif...", *Bulletin d'information pédagogique*, vol.10, no.2, 10/1987, p. 10-11.

DE CORNULIER, Benoît, "Sur un si d'énonciation prétendument non-conditionnel", *Revue québécoise de linguistique*, vol.15, no.1, p. 197-212.

DE VRIENDT, Sera, Max RASQUINET, "Prepositions in a Belgian Sign Language", SLR'87. Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research, Edmondson, W.H. & F. Karlsson (dir.), Signum Press, Hamburg, 1990, p. 57-65.

DESCHÊNES, André-Jacques, *La compréhension et la production de textes*, Monographies de psychologie. Silley, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p.

DESCHÊNES, André-Jacques, "La compréhension, la production de textes et le dévelopement de la pensée opératoire", Québec, 1986, Thèse Université Laval, 348 pages + annexes.

DESSUREAULT-DOBER, Diane. «Étude sociolinguistique de: Ca fait que : coordonnant logique et marqueur d'interaction», Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1974.

DUBUISSON, Colette, GÉLINAS-CHÉBAT, Claire, et Marie NADEAU, "La performance en français écrit des étudiants sourds inscrits dans les universités québécoises", Montréal, UQAM, 1988, 96 p.

DUBUISSON, Colette, et Marie NADEAU, *Études sur la langue des signes québécoise*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1993, 226 pages.

DUCROT, Oswald, *Les Échelles argumentatives*, Paris, Editions de Minuit, 1980, 96 pages.

DUCROT, Oswald, *Logique, structure, énonciation, lectures sur le langage*, Paris, Editions de Minuit, 1989, 191 pages.

ENGLERT, C. S., et E. H. HIERBERT, "Children Developing Awereness of Text Structures in Expository Materials", *Journal of educational Psychology*, vol. 76, 1984, p. 65-74.

EWOLDT, C., HAMMERMEISTER, F., «The Language Experience Aproach to Facilitating Reading and Writing for Hearing-Impaired Students», *American Annals of the Deaf*, vol. 131, no 4, 1986, p. 271-274.

FANT, Lou, *The American Sign Language Phrase Book*, Chicago, Contempory Books Inc, 1983, 164 pages.

FERGUSON, George A., et Yoshio TAKANE, *Statistical Analysis in Psychology and Education*, New York, McGraw-Hill, 1989, 587 pages.

FISCHER, Susan, GOUGH, "Some Unfinished Thoughts on FINISH", Working paper, Salk Institute.

FISCHER, Susan, et LILLO-MARTIN, Diane, "Understanding Conjonctions", *International Journal of Sign Linguistics*, vol. 1, no. 2, 1990, p. 71-80.

FORGET, Danielle, "..."C'est pourquoi votre fille est muette", ou l'analyse sémantique d'un connecteur argumentatif", *Revue québécoise de linguistique*, vol.15, no.1, p. 51-77.

FOURNIER, Robert, dir., "Les langues signées", *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 10, no 1, mai 1991.

FRISHBERG, Nancy, "Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language", *Language*, vol. 51, no. 3, p. 696-719.

FURTH, Hans, *Deafness and Learning: A Psychological Aproach*, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing, 1973.

GARNHAM, Alan, *Mental Models as Representation of Discourse and Text*, New-York, Ellis Horwood Limited, 1987.

GEE, J. P., et J. A. KEGL, "Narrative/Story Structure, Pausing, and American Sign Language", *Discourse Processes*, vol.6, 1983, p. 243-258.

GILBERT, Jacques, «Le Mastery Learning: modèle pédagogique "réaliste et réalisable"», *Bulletin d'information pédagogique*, vol.10, no.2, 10/1987, p. 12-21.

GILBERT, Jacques,, « L'intervention auprès des étudiants de sciences humaines sans mathématiques », *Bulletin d'information pédagogique*, vol.II, no.4, 1988, Supplément.

HAMILL, James F., «Trans-cultural Logic: Testing Hypotheses in Three Languages», in LOFLIN, Marvin D., et James SILVERBERG, *Discourse and Inference in Cognitive Anthropology: An Aproach to Psychic Unity and Enculturation*, The Hague, Mouton Publishers, 1978, 311 pages, p.19-43.

HENRY, Georges, *Comment mesurer la lisibilité*, Bruxelles, Fernand Nathan, 1975, 175 pages.

HIBERT-HOCQUET, Brigitte, et L. P. VALENCIENNES, "L'expression de la cause et de la conséquence dans le texte explicatif", *Recherches*, no.15, 1991, p. 47-60.

HOROWOWITZ, R., "Text Patterns: Part I", *Journal of Reading*, vol.28, 1985, p. 448-454.

HOROWOWITZ, R., "Text Pattern: Part II", *Journal of Reading*, vol.28, 1985, p. 534-541.

HUNT, K., "Syntactic maturity in schollchildren and adults", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35:1, 1970, p. D. 1-67

JONASSEN, D. H., "Individual Differences and Learning from Text", in, Jonassen, D. H., *The Technology of Text*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publication, 1982, p. 441-463.

KHADIYATOULAH, Fall, et Georges VIGNAUX, "Cohérence discursive et trajectoire cognitive: À propos d'arguments en milieu scolaire", *Revue québécoise de linguistique théorique et apliquée*, vol.11, no.1-4, 1993.

KING, Cynthia, et Stephen P. QUIGLEY, *Reading and Deafness*, San Diego, College Hill Press, 1985.

KINTSCH, W., et T. A. VAN DIJK, "Vers un modèle de compréhension et de la production de textes", in, *Il était une fois...Compréhension et souvenir de récits*, Lille, PUL, 1984.

KLIMA, Edward, Ursula BELLUGI, *The Signs of Language*, Harvard Uivrsity Press, Cambridge, 1979, 417 pages.

LACERTE, Lise, "L'Écriture sourde québécoise", *Revue québécoise de linguistique théorique et apliquée*, vol.8, no.3-4, 1989, p. 301-365.

LACHARITE, Normand, *Introduction à la méthodologie de la pensée écrite*, Québec, P.U.Q., 1987, 235 pages.

LACROIX, Jean-Guy, François VASSEUR et al., «Langue et pensée: Formation de base et apprentissage au niveau collégial», inédit, Centre d'études collégiales des Iles, 1988, 174 + annexe: 199 pages.

LEROT, Jacques, *Précis de linguistique générale*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1993, 446 p.

LIDDELL, Scott, *American Sign Language Syntax*, Paris, Mouton publishers, The Hague, 1980, 194 pages.

LOFLIN, Marvin D., et James SILVERBERG, *Discourse and Inference in Cognitive Anthropology: An Aproach to Psychic Unity and Enculturation*, The Hague, Mouton Publishers, 1978, 311 pages.

LOBAN, W., "Language development: Kindergarten through grade twelve", *NCTE Research Report*, No 18, 1976, Urbana, Illinois, 156 p.

MARTIN, David S., dir, *The second International Symposium on Cognition, Education and Deafness*, Washington, Gallaudet University, 1989, 908 pages.

MARTIN, Robert, *Langage et croyance, les "univers de croyance" dans la théorie sémantique*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1987, 189 pages.

MAS, C., "Le rôle de la langue des signes dans le cadre de l'enseignement du français écrit aux enfants sourds.", in, CUXAC, C., *Autour de la langue des signes*. Journée d'études 10., 1983, p. 61-89.

MICHELIN, Jean et Damien PLAISANCE, *Concept, représentation, raisonnement. La logique au service de l'apprentissage*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 1990, Chapitre 3, « L'implication », p. 109-129.

MILLER, Christopher, et Colette DUBUISSON, "Les encodages parallèles : un procédés exclusif au langues signées", *Protée. Théorie et pratiques sémiotiques*, vol.20, no.2, 1992, p. 11-21.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, "Guide pédagogique secondaire. Français langue seconde.", Direction générale des programmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, "Programme d'Études. Français langue maternelle 5e secondaire. Formation générale".

MOODY, Bill, *La Langue des signes - Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes*. Tome 1, Paris, Ellipses, 1983, 187 pages.

NOELTING, Gérald et al., *Figures graduées. Cahier clinique*, Québec, École de psychologie, Université Laval, 1993, 247 pages.

NOELTING, Gerald, *Le Développement cognitif et le mécanisme de l'équilibration*, Chicoutimi, G. Morin, 1982, 520 pages.

NOELTING, Gérald, et Jean-Pierre ROUSSEAU, *L'Épreuve des concentrations 93*, Québec, École de psychologie, Université Laval, 1993, 109 pages.

NOELTING, Gérald, et Nathalie CHABOT, *L'Épreuve des vues orthogonales codées 92*, Québec, École de psychologie, Université Laval, 1992, 92 pages.

NOELTING, Gérald, et Thérèse BELLEMARE, *La Construction de la notion de proportion chez l'enfant et l'adolescent et les mécanismes d'équilibration*, Québec, École de psychologie, Université Laval, 1978.

NOELTING, Gérald, Jacques LANGLOIS, et Alain PAQUET, *Le Développement du connecteur logique de disjonction exclusive de l'enfant à l'adulte*, Québec, École de psychologie, Université Laval, 1991, annexes + 61 pages.

PATRICE, Y., "Le développement de la syntaxe et les élèves du secondaire", Étude non publiée, S.R.E.P, Ministère de l'éducation du Québec, 1979, 63 pages

QUIGLEY, Stephen, et Peter V. PAUL, *Language and Deafness*, San Diego, College Hill Press, 1984, 277 pages.

ROY, Cynthia B., "Features of Discourse in American Sign Language", in, LUCAS, Ceil, *The Sociolinguistic of the Deaf Communauty*, San Diego, Academic Press Inc, 1989, p. 231-251.

SACKS, Oliver, *Des yeux pour entendre*, Paris, Seuil, 1989, 235 pages.

TAYLOR, B. M., "Children's Memory for Expository Text after Reading", Reading Research Quaterly, vol.15, 1980, p. 399-411.

TREMBLAY, Robert, *L'Écritoire, Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal, McGraw-Hill, 1991, 189 pages.

TREMBLAY, Robert et CHARRON, Fernande, *Conceptualisation et surdité*, Rapport d'une recherche Paréa, Montréal, CVM, 1992, 334 pages.

VALLI, Clayton, et Ceil LUCAS, *A Ressource Text for ASL Users. Linguistics of ASL*, Washington, Gallaudet University Press, 1992, 388 pages.

VAN DIJK, Teun A., *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoritical Linguistics and Poetics*, Paris, Mouton, 1972, 375 pages.

VANDERDORPE, Christian, "Comprendre et interpréter", in PRÉFONTAINE, Clémence, et Monique LEBRUN, *La Lecture et l'écriture. Enseignement et aprentissage*, Montréal, Logiques, 1992, p. 159-182.

VEINBERG, Silvan, et Ronnie WILBUR, "A Linguistic Analysis of the Negative Headshake in American Sign Language", *Sign Language Studies*, vol.68, 1990, p. 217-239.

VEZIN, J. F., et L. VEZIN, "Compréhension de texte et intégration cognitive", *Bulletin de psychologie*, vol.35, 1982, p. 649-657.

VIGNAUX, Georges, *L'Argumentation: essai d'une logique discursive*, Genève, Librairie Droz, 1976, 338 pages.

WALKER, H., MEYER, B.F.J., « Integrating Different Type of Information in Text », *Journal of Verbal learning and Verbal Behavior*, 19, 1980, p. 263-275.

WOOD, David, *How Children Think & Learn*, New York, Basil Blackwell, 1988, 238 pages.

ZIMMER, June, et Cynthia PATSCHKE, "A class of determiners in ASL", *Sign Language Research, Theoritical Issues*., Ceil Lucas, dir, Gallaudet University Press, Washington, 1990, p. 201-210.

ANNEXES

A1 - Test des coffrets '93

A2 - Test Parer

A3 - Test Texdar

A4 - Quelques transcriptions des séquences LSQ

A5 - Données brutes

A6 - Programme d'enseignement modulaire

A7 - Notes sur les formes principales de raisonnement

A8 - Exemples de textes d'élèves avec leur appréciation Texdar

A.1 Test des Coffrets '93 (2 versions)

Dans cette annexe, vous trouverez tout d'abord les clés de correction des deux versions du test que nous avons utilisées. La première est une version textuelle standard, la seconde est une version graphique spécilement adaptée pour les sourds, mais qui a été aussi administrée aux entendants. Puis, vous trouverez les tests eux-mêmes.

Toute reproduction ou utilisation non autorisée de ces tests est strictement interdite. Reproduit ici avec l'autorisation expresse de l'auteur.
© Gérald Noelting, Québec, 1993

Version textuelle

Stade	N°	Item	Réponse
2A ou 5	1	Pas ici, V ; pas ds Or, V	Argent
2B ou 6	2	Pas ds Ag, F ; Pas ds Or, F	Or
2B ou 6	3	Ici, F ; Pas ds Or, V	Argent
2B ou 6	4	Pas ds Ag, F ; Pas ici, V	Or
2B ou 6	5	Pas ds Ag, F ; Pas ds Or, V	Impossible
2B ou 6	6	Pas ici, F ; Pas ds Or, F	Or
2C ou 7	7	F pas ici, V ; F pas ds Or, F	Impossible
2C ou 7	8	F pas ds Ag, F ; V pas ds Or, F	Or
3A ou 8	9	Pas ds Ag ; F pas ici ; 1V, 1F	Plus qu'un
3A ou 8	10	F pas ds Ag ; F pas ds Or ; 1V,1F	Plus qu'un
3B ou 9	11	Ici ; Pas ici ; Pas ds Or ; 2F, 1V	Argent
3B ou 9	12	F ici ; Pas Or ; Pas ds Ag ; 1F, 2V	Argent
4 ou 10	13	Pas ici ; Pas ds Or ; Pas ici Ds Ag ; Ds Pb ; Ds Or 1FF, 1VV, 1VF	Plomb

Version graphique

Stade	N°	Item	Réponse
1B ou 3	1	? ; Ds l'autre, V	1er
1B ou 3	2	Pas ici, V ; ?	2e
1B ou 3	3	? ; Ici, F	1er
1C ou 4	4	Ici, F ; Pas ici, V	Impossible
2A ou 5	5	Pas ds l'autre, V ; ?	1er
1C ou 4	6	Ici, V ; Ici, V	Impossible
2A ou 5	7	Pas ici, F ; ?	1er
2A ou 5	8	? ; Ds l'autre, F	2e
2B ou 6	9	Ici, F ; Pas ds l'autre, V	2e
2B ou 6	10	Ds l'autre, F ; Pas ici, V	1er
2B ou 6	11	Pas ici, F ; Ici, F	1er
2C ou 7	12	Pas ds l'autre, V ; Pas ici, F	Impossible
2C ou 7	13	Ds l'autre, F ; Pas ds l'autre, F	1er
3A ou 8	14	Ici, V ; Pas ds l'autre, V	Plus d'un
3A ou 8	15	Ici ; Pas ici ; 1V, 1F	Impossible
3B ou 9	16	Ici ; Pas ds l'autre ; Pas ici ; 1V, 2F	3e

Consigne initiale

Un chevalier est amoureux d'une princesse. Pour mériter son cœur, le chevalier doit deviner dans quel coffret se trouve le portrait de la princesse. Pour cela, le chevalier a deux types d'indications : l'inscription sur les coffrets et en-dessous, une indication qui dit si cette inscription est vraie ou fausse. Pour aider le chevalier, tu dois tenir compte de toutes les indications à la fois.

Dans quel coffret se cache le portrait ?
Coche ta réponse et explique pourquoi.

Test des Coffrets 93 - Version ordinaire (première passation)

L'HISTOIRE DES COFFRETS

NOM: _____ DATE: _____
AGE: _____ DATE DE NAISSANCE: _____
ECOLE: _____ CLASSE: _____

A)

FAUX VRAI

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (v) ta réponse

☐OR ☐ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi?

_____
_____

B)

VRAI VRAI

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (v) ta réponse

☐OR ☐ARGENT
☐ IMPOSSIBLE ☐DANS PLUS D'UN COFFRET

Explique pourquoi?

_____
_____

© G. Nowling, Québec 1993

1)

VRAI

VRAI

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi ?

2)

FAUX

FAUX

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi ?

3)

FAUX

VRAI

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi?

4)

FAUX

VRAI

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi?

5)

FAUX

VRAI

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR
☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi ?

6)

FAUX

FAUX

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR
☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi ?

7)

VRAI

FAUX

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi?

_____
_____
_____
_____

8)

FAUX

FAUX

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE

Explique pourquoi?

_____
_____
_____
_____

9)

Une inscription est VRAIE, l'autre est FAUSSE

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE ☐ PLUS D'UN CHOIX POSSIBLE

Explique pourquoi?

_____
_____
_____
_____

10)

Une inscription est VRAIE, l'autre est FAUSSE

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT
☐ IMPOSSIBLE ☐ PLUS D'UN CHOIX POSSIBLE

Explique pourquoi?

_____
_____
_____
_____

11)

Deux inscriptions sont FAUSSES, l'autre est VRAIE

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT ☐ PLOMB
☐ IMPOSSIBLE ☐ PLUS D'UN CHOIX POSSIBLE

Explique pourquoi?

12)

Une inscription est FAUSSE, les deux autres sont VRAIES

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR ☐ ARGENT ☐ PLOMB
☐ IMPOSSIBLE ☐ PLUS D'UN CHOIX POSSIBLE

Explique pourquoi?

13)

Parmi ces trois coffrets, un a deux inscriptions FAUSSES, un en a deux VRAIES et l'autre en a une VRAIE et une FAUSSE

Dans quel coffret se cache le portrait ? Coche (✓) ta réponse.

☐ OR
☐ ARGENT
☐ PLOMB
☐ IMPOSSIBLE
☐ PLUS D'UN CHOIX POSSIBLE

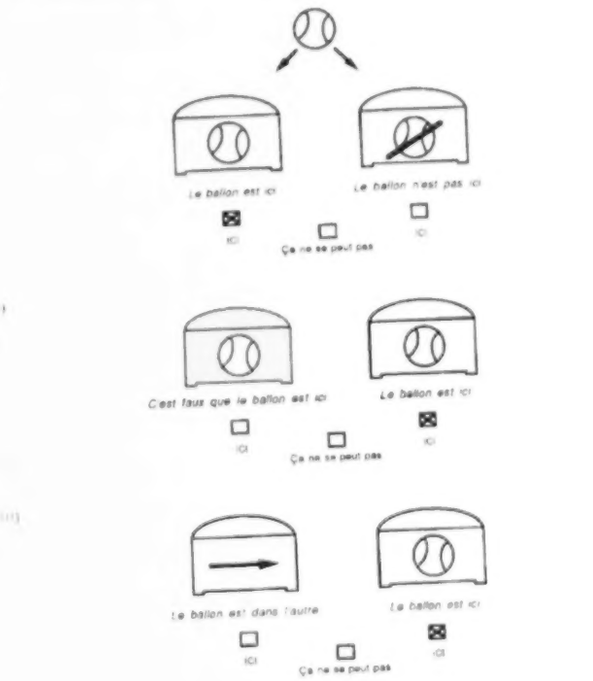
Explique pourquoi?

Test des Coffrets 93 - Version graphique (deuxième passation)

L'EPREUVE DES COFFRETS

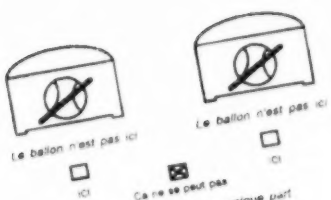
Nom _____ Date _____

Date de naissance _____ Ecole _____ Classe _____



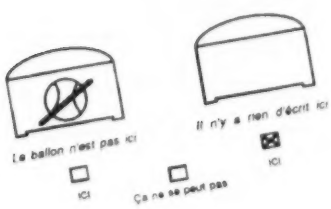
© G. Noreng, Québec 1992

(V)

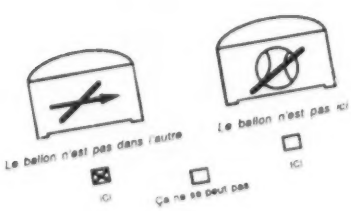


Parce que le ballon est quelque part

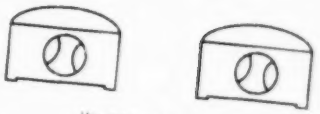
(VI)



(VII)



VIII)



Une indication est VRAIE
une est FAUSSE
mais on ne sait pas laquelle

Si on essaie vrai à gauche, faux à droite, cela donne

(C) Ça ne se peut pas (C)

Plus d'un choix possible

Si on essaie faux à gauche, vrai à droite, cela donne

(C) Ça ne se peut pas (C)

Plus d'un choix possible

Donc la BONNE RÉPONSE est

(C) Ça ne se peut pas (C)

Plus d'un choix possible

EXERCICES Coche la bonne case, puis explique pourquoi.

A)

ICI ICI

Ça ne se peut pas

Pourquoi?

B)

ICI ICI

Ça ne se peut pas

Pourquoi?

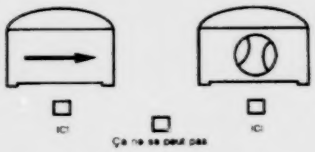
C)

ICI ICI

Ça ne se peut pas

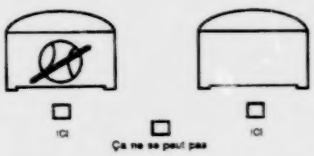
Pourquoi?

D)



Pourquoi?

E)



Pourquoi?

F)

Pourquoi?

Q:

Une indication est VRAIE,
une est FAUSSE,
mais on ne sait pas laquelle

ICI ICI

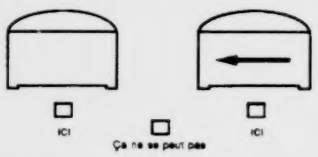
Ça ne se peut pas

Plus d'un choix possible

Pourquoi ?

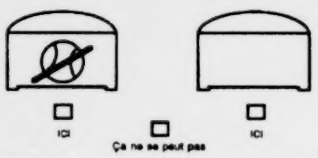
Continue de la même manière avec tous les problèmes suivants. BONNE CHANCE!

1)



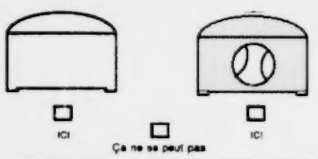
Pourquoi?

2)



Pourquoi?

3)

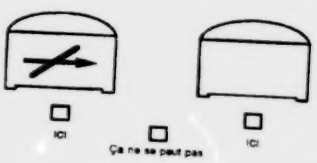


Pourquoi?

4)

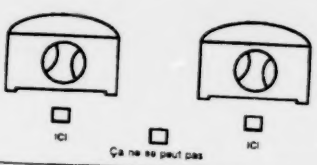
Pourquoi ?

5)



Pourquoi ?

6)



Pourquoi ?

7)

Pourquoi?

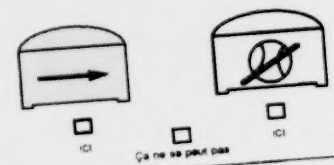
8)

Pourquoi?

9)

Pourquoi?

10)



Pourquoi?

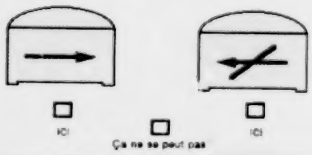
11)

Pourquoi?

12)

Pourquoi?

13)



ICI ICI

Ça ne se peut pas

Pourquoi?

14)

Une indication est VRAIE,
une est FAUSSE,
mais on ne sait pas laquelle.

ICI ICI

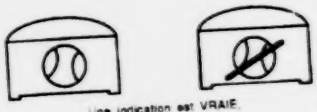
Ça ne se peut pas

Plus d'un choix possible

RÉFLÉCHIS BIEN!

Pourquoi?

15)



Une indication est VRAIE,
une est FAUSSE,
mais on ne sait pas laquelle

☐ ici ☐ ici

☐ Ça ne se peut pas

☐ Plus d'un choix possible

RÉFLÉCHIS BIEN!

Pourquoi ?

16)

Une indication est VRAIE,
deux indications sont FAUSSES,
mais on ne sait pas lesquelles

ICI ICI ICI

Ça ne se peut pas Plus d'un choix possible

RÉFLÉCHIS BIEN:

Pourquoi?

A.2 L'épreuve Parer

Bonjour,

L'épeuve PARER consiste en la rédaction du plan, du résumé et de la reformulation d'un texte argumentatif.

Ce texte doit vous être remis en même temps que le présent cahier dans lequel doit être effectué, à simple interligne, le travail de rédaction.

La durée maximale de l'épreuve est de une heure et demie.

** On entend ici par *plan* d'un texte argumentatif, l'identification des idées importantes et de la structure d'argumentation de ce texte.

On entend ici par *résumé* d'un texte argumentatif, la contraction de ce texte en respectant le contenu et la structure d'argumentation.

On entend ici par *reformulation* d'un texte argumentatif, l'expression des idées de ce texte dans un autre contexte, à l'aide d'exemples nouveaux et dans un texte personnel. Par exemple, si le texte porte sur les avantages du transport en autobus, la reformulation pourrait porter sur les avantages du transport en métro.

*** Notes:

- Pour rédiger le plan d'argumentation, vous n'avez qu'à compléter le questionnaire du présent cahier intitulé: Questionnaire: Plan d'argumentation

- Le résumé devrait respecter une ratio de un mot pour six. Par conséquent, si le texte argumentif comprend 300 mots, le résumé devrait en comprendre environ 50.

Bon travail. Merci,

Équipe de recherche du Cégep du Vieux-Montréal, Suma

Nom de l'étudiant: …

Groupe: …

1: Questionnaire: Plan d'argumentation

1: Quel est le sujet du texte?

…

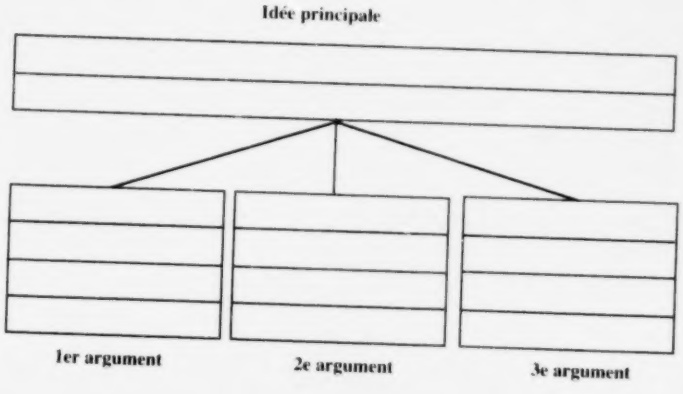
2: Quelle est la conclusion logique ou idée principale du texte?

…

3: Quels sont les trois arguments énoncés dans le texte en faveur de la conclusion?

…

4 : Placez l'idée principale et les trois arguments en faveur de l'idée principale dans le schéma suivant.



2: Résumé

Contractez le texte-source en respectant une ratio d'un mot pour six.

...

3: Reformulation

Ecrivez un texte personnel en vous inspirant directement des idées du texte-source.

...

Grille de correction de l'épreuve PARER

Date: Numéro de l'étudiant: Correcteur :

A) Plan d'argumentation

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
A	PLAN D'ARGUMENTATION						
1.	Identification précise et complète de la conclusion	1	2	3	4	5	6
2.	Identification précise et complète des principaux arguments	1	2	3	4	5	6
3.	Respect de la structure d'argumentation	1	2	3	4	5	6
B	RÉSUMÉ						
4.	Présence de toutes les idées et informations importantes du texte	1	2	3	4	5	6
5.	Présentation objective des idées et informations du texte	1	2	3	4	5	6
6.	Respect de l'organisation du texte	1	2	3	4	5	6
C	REFORMULATION						
7.	Reflet fidèle des divers plans de signification	1	2	3	4	5	6
8.	Reflet de la macro-structure du texte-source	1	2	3	4	5	6

A) Plan d'argumentation

1: Identification précise et complète de la conclusion

On entend par l'identification précise et complète de la conclusion, la reconnaissance et l'expression claire et entière de l'idée principale — ou de la conclusion logique — du texte. L'idée principale est l'idée que l'argumentation générale du texte soutient.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que la conclusion n'est pas identifiée, la position 6 sur l'échelle signifie que la conclusion est identifiée de façon précise et complète.

1- non identification

2- imprécise, incomplète et faussée

3- imprécise et incomplète

4- précise, incomplète et faussée

5- précise et incomplète

6- précise et complète

2 : Identification précise et complète des principaux arguments

On entend par l'identification précise et complète des principaux arguments, la reconnaissance et l'expression claire et entière des raisons qui soutiennent directement l'idée principale (qu'on appelle idées secondaires ou idées directrices du texte).

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie qu'aucun argument n'est identifiée, la position 6 sur l'échelle signifie que tous les arguments sont identifiés de façon précise et complète.

1- non identification

2- imprécise, incomplète et faussée

3- imprécise et incomplète

4- précise, incomplète et faussée

5- précise et incomplète

6- précise et complète

3: Respect de la structure d'argumentation

On entend par respect de la structure d'argumentation la mise en évidence de l'organisation hiérarchique des idées du texte, de la position et de l'ordre exact des arguments.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie qu'il n'y a aucune mise en évidence de l'organisation du texte ou qu'il y a non respect absolu de la structure argumentative, la position 6 sur l'échelle signifie qu'il y a respect absolu de la structure argumentative ou de l'organisation du texte.

1- aucune idée n'est correcte

2- une seule idée est correcte

3- deux idées sont incorrectes dont la principale

4- deux idées secondaires sont incorrectes

5- une des idées est incorrecte

6- toutes les idées sont complètes et au bon endroit

B) Résumé

4: Présence de toutes les idées et informations importantes du texte

On entend par présence de toutes les idées et informations importantes du texte l'expression, dans le résumé, de toutes les idées directrices et de toutes les informations qui constituent

l'essentiel du texte. Ces idées et informations correspondent aux principaux arguments et à l'idée principale du texte.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le résumé ne contient aucune des informations et idées importantes du texte-source, la position 6 sur l'échelle signifie que le résumé contient toutes les informations et idées importantes du texte-source et ne contient que ces informations et ces idées.

1- aucune idée importante n'est reprise dans le résumé

2- il y a très peu des éléments requis

3- il y a quelques éléments, mais on perd l'essentiel

4- plusieurs élÉments manquent mais l'essentiel est là

5- quelques éléments sont absents

6- toutes les idées directrices, l'idée principale et la plupart des informations

5: Présentation objective des idées et informations du texte

On entend par présentation objective des idées et informations du texte la fidélité du résumé au texte-source; l'expression fidèle, dans une langue personnelle, des principales idées et informations du texte, en l'occurrence des principaux arguments et de la conclusion.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le résumé est l'expression d'idées ou d'opinions personnelles ou qu'il déforme complètement les informations et idées du texte-source, la position 6 sur l'échelle signifie que les informations sont présentées de manière tout à fait objective et fidèle.

1- le texte-source est complètement déformé

2- seule une ou deux idées sont rendues fidèlement

3- l'essentiel du texte est perdu malgré quelques bons éléments

4- l'essentiel est rendu malgré de nombreuses déformations ou omissions

5- l'essentiel est rendu malgré une ou deux omissions

6- le texte-source est parfaitement rendu

6: Respect de l'organisation du texte

On entend par respect de l'organisation du texte le respect, dans le résumé, de la structure argumentative du texte-source, de la hiérarchie des idées et informations, tout comme le respect des liens logiques existant dans le texte-source entre les idées et informations.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le résumé ne respecte pas l'organisation du texte-source ou qu'il ne constitue qu'une collection d'idées et d'informations prélevées ou non du texte-source, la position 6 sur l'échelle signifie que le résumé respecte la logique du texte-source et la met en évidence en utilisant les marqueurs de relation appropriés.

1- l'organisation du texte-source est totalement perdue

2- il ne reste presque rien de l'organisation du texte-source

3- l'organisation du texte-source est perdue pour l'essentiel

4- l'organisation du texte-source est respectée mais il y a plusieurs erreurs

5- l'organisation du texte-source est respectée malgré quelques erreurs mineures

6- l'organisation du texte-source est intégralement respectée

C) Reformulation

7: Reflet fidèle des divers plans de signification

On entend par reflet fidèle des divers plans de signification le fait que la reformulation exprime les différents sens (ou concepts) que peut contenir le texte-source, qu'elle témoigne d'une lecture complète, profonde du texte, qu'elle rend compte du cheminement du texte à travers ces plans, qu'elle en saisit les implications.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que la reformulation ne se déploie sur aucun des plans de signification du texte-source, la position 6 sur l'échelle signifie que la reformulation se déploie sur tous les plans de signification du texte-source.

1- aucun des plans de signification du texte-source n'est reflété

2- un seul plan de signification du texte-source est reflété

3- quelques-uns des plans de signification du texte-source sont reflétés

4- plusieurs plans de signification du texte-source sont reflétés

5- la plupart des plans de signification du texte-source sont reflétés

6- tous les plans de signification du texte-source sont reflétés

8 : Reflet de la macro-structure du texte-source

On entend par reflet de la macro-structure du texte-source le fait que la reformulation soit l'occasion d'une réexpression sous une forme personnelle de l'ensemble de la structure argumentative du texte-source (liens entre les concepts).

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que la reformulation ne rend nullement compte d'une appropriation de la structure du texte-source, la position 6 sur l'échelle signifie que la reformulation rend compte d'une appropriation totale de la structure du texte-source.

1- la structure argumentative du texte-source n'est pas reflétée

2- un seul élément de la structure argumentative du texte-source est reflétée

3- la structure argumentative du texte-source n'est que partiellement reflétée

4- la structure argumentative du texte-source est reflétée malgré des omissions

5- la structure argumentative du texte-source est reflétée pour l'essentiel

6- la structure argumentative du texte-source est tout à fait reflétée

Texte pour PARER, version plus difficile

LA CRUAUTÉ ENVERS LES ANIMAUX

On voit très souvent des gens qui font preuve de cruauté envers les animaux. Combien de personnes battent ou négligent leurs chiens? Combien abandonnent leurs chats dans les ruelles de la ville au moment de partir en vacances? Ne sont-ce pas là des actions répressibles? Quant à moi, j'aimerais montrer que la cruauté envers les animaux est un comportement inacceptable dans une société civilisée.

Une société civilisée est une société où les problèmes ne sont pas réglés par la violence mais par la discussion et le dialogue. Un comportement violent est donc injustifié dans une société civilisée, car il y a d'autres moyens de régler les conflits. On pourrait penser que ce raisonnement ne s'applique qu'aux êtres humains. Je vais maintenant montrer qu'il s'applique aussi aux animaux domestiques.

Tout comme nous les animaux sont des êtres vivants. Tous les êtres vivants peuvent souffrir, surtout ceux qui ont un système nerveux évolué. Or, les animaux domestiques comme les chiens et les chats, et mêmes les oiseaux et les poissons, ont un système nerveux assez évolué pour ressentir de la souffrance.

Les animaux domestiques sont sans défense. Il est particulièrement injuste de s'attaquer à un être sans défense. Donc les personnes qui frappent ou maltraitent les animaux sont injustes.

Les personnes qui utilisent la violence contre les animaux sont aussi susceptibles de l'utiliser contre des personnes faibles et sans défense, par exemple des enfants ou des personnes malades. L'individu qui développe un comportement agressif envers les animaux, risque alors d'être également agressif envers ses proches, surtout si ceux-ci sont plus faibles et démunis.

Par conséquent, la cruauté contre les animaux est inacceptable dans une société civilisée. En effet, toute civilisation évoluée bannit la violence. Or la violence envers les animaux est cruelle car elle les fait souffrir. En outre, ces animaux sont sans défense et les personnes qui abusent ainsi des animaux développent un comportement agressif également envers d'autres personnes. Il faut prendre conscience de l'importance de ce problème.

Texte pour Parer version plus facile

UN CASINO À MONTRÉAL

Aux États-Unis comme en Europe, il y a plusieurs de ces établissements que l'on appelle des casinos. Vous savez, ces lieux où on peut gagner des millions de dollars et perdre sa chemise ! Eh bien maintenant, les jeux sont faits : Montréal a aussi son casino. Le gouvernement du Québec prétend que le jeu peut être socialement acceptable. Je ne suis pas de cet avis.

Pensons premièrement aux gens qu'un casino peut attirer. Comme le dit le journaliste Michel Auger du *Journal de Montréal* : « Qu'il soit illégal ou pas, le jeu sous toutes ses formes a toujours intéressé les criminels. » Pourquoi serait-ce différent cette fois-ci ? Casino et crime organisé vont de pair. Las Vegas, la ville des casinos, est une création de la mafia. D'ailleurs, même si le casino était dirigé par le gouvernement et non par la mafia, là où il y a jeu, il y a perte d'argent et là où il y a perte d'argent, il y a dette. Les dettes de jeu stimulent les prêts usuraires et ces prêts sont illégaux.

Ce n'est pas une blague. Il faut penser aux conséquences psychologiques de l'établissement d'un casino. Autrefois, on croyait que ça prenait des années avant de devenir un malade du jeu, mais on sait aujourd'hui qu'on peut développer une dépendance au jeu en quelques mois seulement. C'est cette dépendance que l'on veut encourager ? Être un joueur compulsif, c'est comme être alcoolique ou toxicomane, c'est une maladie.

« Lorsqu'ils sont en situation de jeu, les gens ne perçoivent pas que les jeux sont déterminés par le hasard », remarque le docteur Robert Ladouceur. En fait, ils ont vraiment l'impression qu'ils peuvent contrôler le jeu. Le hasard fait que parfois ils gagnent et ayant reconnu certaines conditions présentes lors de leurs gains, ils s'imaginent disposer d'informations qui les aideront à gagner de nouveau. C'est une illusion, car le hasard reste le maître.

C'est pourquoi la venue d'un casino au Québec est une grave erreur sur le plan social. En effet, pourquoi encouragerait-on, d'une part, le crime organisé et, d'autre part, la promotion de la dépendance psychologique et de l'illusion ?

A.3 L'épreuve Texdar

Bonjour,

L'épreuve TEXDAR consiste à rédiger un texte argumentatif défendant une position *pour ou contre* un sujet de votre choix.

Ce texte doit comprendre un minimum de 3 arguments principaux et avoir une longueur minimum de une page et demie. Il doit être rédigé à simple interligne dans le présent cahier.

La durée maximale de l'épreuve est de une heure et demie.

***A titre d'exemple, votre texte pourrait s'intituler Pourquoi je suis contre la violence envers les animaux de laboratoire ou Pourquoi je suis pour l'avortement. Il en revient à vous, tel que mentionné plus haut, de choisir le sujet et la position à défendre.

Ceci dit, vous pouvez, si vous le voulez, utiliser un dictionnaire et/ou une grammaire. Vous pouvez aussi utiliser des feuilles blanches à titre de brouillon mais, dans ce cas, elles devront être remises.

Bon travail,

Merci,

Équipe de recherche du Cégep du Vieux-Montréal, SUMA.

Nom de l'étudiant: ...

Groupe: ...

Protocole de passation de l'épreuve Texdar

- D'abord, l'expérimentateur attend que la très grande majorité des étudiants attendus pour la passation du test - si possible la totalité- soit en classe avant de commencer. Puis, au nom de l'équipe de recherche du Cegep du Vieux-Montréal, SUMA, il souhaite la bienvenue à tous, et il les remercie de bien vouloir collaborer à cette recherche qui a pour but l'amélioration des capacités de lecture, d'écriture et de logique chez les étudiants sourds, malentendants et entendants. Ensuite, il assure que les résultats seront entièrement confidentiels mais pourront leur être personnellement communiqués au cours du printemps 94.

- Puis, après avoir passé aux étudiants le cahier de rédaction, l'expérimentateur lit tranquillement avec eux le texte de présentation en prenant soin de leur indiquer de garder leurs questions pour après la lecture, si question il y a.

- Tout de suite après le lecture du texte de présentation, l'expérimentateur écrit au tableau quelques suggestions de sujets en prenant bien soin de mentionner que n'importe quel sujet peut être choisi, pourvu que l'on rédige un texte argumentatif défendant une seule position.

Voici une liste de sujets pouvant être suggérés:

(pour ou contre) l'avortement, la peine de mort, les nouvelles techniques de reproduction, l'indépendance du Québec, les relations sexuelles chez les jeunes, la légalisation de la drogue.

- Par la suite, l'expérimentateur demande s'il y a des questions et répond à ces questions en restant très fidèle aux indications du texte de présentation.

- Puis, il invite les étudiants à écrire leur nom et groupe au bas de la feuille de présentation. Il les invite aussi à écrire avec un crayon à l'encre, plume ou stylo, de la façon la plus propre et la plus claire possible, leur indique qu'aucun étudiant n'est autorisé à quitter la classe avant 45 minutes et leur resouhaite un bon travail.

Attention:

- L'expérimentateur doit veiller à mettre à la disposition des étudiants un certain nombre de dictionnaires et de grammaires. Un ratio de 1 pour 3 est recommandée dans le cas des dictionnaires et de 1 pour 5 dans le cas des grammaires.

- Après une heure et demie, l'expérimentateur ramasse toutes les copies que le texte soit fini ou non et remercie les étudiants encore présents.

Merci,

Equipe de recherche du Cégep du Vieux- Montréal,

SUMA

01 - 09 - 93

GRILLE DE CORRECTION TEXDAR

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
1	Progression du texte	1	2	3	4	5	6
2	Définition claire et complète du sujet	1	2	3	4	5	6
3	Pertinence de l'information	1	2	3	4	5	6
4	Autonomie du discours	1	2	3	4	5	6
5	Nombre des idées développées	1	2	3	4	5	6
6	Respect de la structure argumentative	1	2	3	4	5	6
7	Valeur des arguments	1	2	3	4	5	6
8	Pertinence des arguments	1	2	3	4	5	6
9	Suffisance de l'argumentation	1	2	3	4	5	6

Texdar : Guide explicatif des critères de correction

1: Progression du texte

On entend par progression du texte le fait que le texte se développe selon un certain schéma — analytique ou synthétique — soit en progressant du général au particulier ou au contraire du particulier au général. Le texte peut également suivre une progression démonstrative, chronologique ou par degré de complexité. Il peut aussi progresser en fonction des thèmes ou autrement. Sa structure doit être ordonnée afin de soutenir cette progression.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le texte ne comporte aucune progression, la position 6 sur l'échelle signifie que le texte progresse parfaitement.

1- Le texte ne suit aucun ordre et ne progresse pas du tout.

2- Comporte plusieurs problèmes d'ordre et ne progresse pas du tout.

3- Comporte plusieurs problèmes d'ordre et de progression.

4- Généralement correct mais comporte quelques problèmes d'ordre et de progression.

5- Se développe de manière ordonnée mais ne progresse pas parfaitement.

6- Se développe de manière ordonnée et progresse parfaitement.

2: Définition claire et complète du sujet

On entend par définition claire et complète du sujet l'identification précise et explicite du thème dont traite le texte.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le sujet n'est pas identifié ou identifiable, la position 6 sur l'échelle signifie que le sujet est clairement et complètement identifié.

1- Le sujet n'est ni identifié, ni identifiable.

2- Le sujet est vaguement identifiable.

3- Le sujet est identifié de façon vague et incomplète.

4- Le sujet est identifié de façon complète mais vague.

5- Le sujet est identifié de façon claire mais incomplète.

6- Le sujet est identifié de façon claire et complète.

3: Pertinence de l'information

On entend par pertinence de l'information le fait que les informations, c'est-à-dire, les faits, les exemples, les énoncés généraux, les références et les statistiques, utilisés dans le texte argumentatif se rapportent directement au sujet et soutiennent judicieusement l'argumentation.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que toute l'information contenue dans le texte est non pertinente, la position 6 sur l'échelle signifie au contraire qu'elle est tout à fait pertinente.

1- Toute l'information est non pertinente.

2- La quasi totalité de l'information est non pertinente.

3- La majeure partie de l'information est non pertinente.

4- La majeure partie de l'information est pertinente.

5- La quasi totalité de l'information est pertinente.

6- Toute l'information est pertinente.

4: Autonomie du discours

On entend par autonomie du discours l'autosuffisance du discours, son caractère explicite et sa précision.

Est autosuffisant le discours qui contient toutes les données nécessaires à sa compréhenssion et à sa lecture suivie.

A un caractère explicite le discours qui marque chacun des moments de son développement.

Est précis le discours qui exprime clairement et complètement chacun des points qu'il aborde.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le texte n'est ni autosuffisant, ni explicite, ni précis, la position 6 sur l'échelle signifie que le texte est à la fois autosuffisant, explicite et précis.

1- Ni autosuffisant, ni explicite, ni précis.

2- Toutes ces qualités sont relativement insatisfaisantes.

3- Aucune des qualités n'est tout à fait satisfaisante.

4- 2 des 3 qualités ne sont pas tout à fait satisfaisantes.

5- Une des qualités n'est pas tout à fait satisfaisante.

6- Autosuffisant, explicite et précis.

5: Nombre des idées développées

On entend par le nombre des idées développées la somme des opinions développées, des descriptions précises (si utilisées comme arguments), des raisonnements mis en oeuvre, des points de vue exprimés. On comptera donc pour une idée : l'idée principale, les idées directrices et les arguments distincts (non répétitifs).

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le texte ne contient aucune idée, la position 6 sur l'échelle signifie que le texte contient 5 idées ou plus.

1- 3 idées ou moins.

2- 4 ou 5 idées.

3- 6 ou 7 idées.

4- 8 ou 9 idées.

5- 10 ou 11 idées.

6- 12 idées ou plus.

6: Respect de la structure argumentative

On entend par respect de la structure argumentative le fait que le texte soit bel et bien un texte argumentatif, c'est-à-dire, qu'il présente un raisonnement qui a pour objet de convaincre de la justesse d'un point de vue.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le texte ne comporte aucun argument en faveur de la conclusion (ou idée principale), la position 6 sur l'échelle signifie que le texte présente clairement et complètement au moins 3 arguments en faveur de la conclusion (au moins trois idées directrices).

1- Aucun argument.

2- Présente 1 ou 2 arguments de façon imparfaite.

3- Présente clairement et complètement 1 argument et au moins 1 autre de façon imparfaite.

4- Présente clairement et complètement 2 arguments ou 1 argument clairement et complètement et 2 de façon imparfaite.

5- Présente clairement et complètement 2 arguments, 1 autre de façon imparfaite.

6- Présente clairement et complètement au moins 3 arguments en faveur de l'idée principale.

7: Valeur des arguments

On entend par valeur des arguments le caractère recevable des idées

présentées à titre d'arguments en faveur de l'idée principale ou en faveur des idées directrices. Sont recevables : les arguments certains, probables, plausibles ou à tout le moins discutables. Ne sont pas recevables : les arguments douteux, les paralogismes et les sophismes.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le texte ne comporte aucun argument recevable, la position 6 sur l'échelle signifie que tous les arguments sont tout à fait recevables.

1- Aucun argument n'est recevable.

2- La plupart des arguments sont irrecevables.

3- La majorité des arguments sont irrecevables.

4- La majorité des arguments sont recevables.

5- La plupart des arguments sont recevables.

6- Tous les arguments sont recevables.

8: Pertinence des arguments

On entend par pertinence des arguments le fait que les idées présentées à titre d'arguments appuient directement et judicieusement l'idée directrice ou principale qu'ils sont censés soutenir.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que le texte ne comporte aucun argument pertinent, la position 6 sur l'échelle signifie que tous les arguments sont tout à fait pertinents.

1- Aucun argument n'est pertinent.

2- La plupart des arguments sont non pertinents.

3- La majorité des arguments sont non pertinents.

4- La majorité des arguments sont pertinents.

5- La plupart des arguments sont pertinents.

6- Tous les arguments sont pertinents.

9: Suffisance de l'argumentation

On entend par suffisance de l'argumentation sa capacité à soutenir pleinement la conclusion et chacune des idées directrices amenées.

* Alors que la position 1 sur l'échelle signifie que l'argumentation est tout à fait insuffisante , la position 6 sur l'échelle signifie que l'argumentation est parfaitement suffisante.

1- L'argumentation est tout à fait insuffisante.

2- L'argumentation est généralement insuffisante.

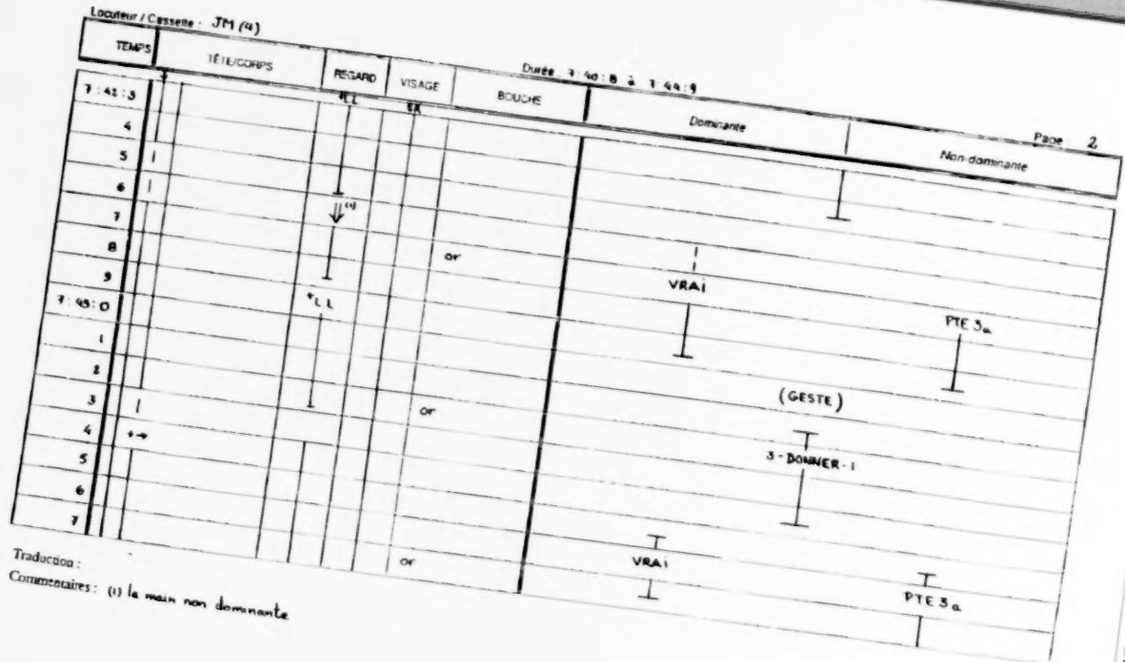
3- L'argumentation est plutôt insuffisante.

4- L'argumentation est plutôt suffisante.

5- L'argumentation est généralement suffisante.

6- L'argumentation est tout à fait suffisante.

A.4 Une transcription des séquences LSQ



Traduction :

Commentaires : (1) la main non dominante

Locuteur / Cassette : JM (4) Durée 7:40.8 à 7:44:9 Page : 3

TEMPS	TÊTE/CORPS	REGARD	VISAGE	BOUCHE	Dominante	Non dominante
7:45:8	↓ ↓↓	⊥	⊥			⊥
9	| ↗	--		or	PRÊT	
7:44:0	| |	⊥			⊥	
1	| |			or	DANS	
2	| ⊥	+LL			⊥	
3		|	|			
4		|	|	or	OR	
5		|	|		⊥	
6		|	|			
7		|	|		DONC (1)	
8		|	|		⊥	
9		|	|			
7:45:0						
1						
2						

Traduction :

Commentaires : (1) équivalent à Voilà (?)

LÉGENDE DES TRANSCRIPTIONS

Veuillez noter que cette méthode de transcription est empruntée des travaux de l'équipe de madame Colette Dubuisson, de l'UQAM. Qu'elle soit remerciée de son aimable autorisation d'utilisation de cet inestimable outil de travail.

Tête et corps :

⊥ avancer la tête
⊤ reculer la tête
↓ (indiquer 'c' = corps; 't' = tête) penché en avant
↑ (indiquer 'c' = corps; 't' = tête) penché en arrière
↖ tête inclinée à gauche
↗ tête inclinée à droite
← rotation de la tête vers la gauche
→ rotation de la tête vers la droite

Yeux; regard : (où se porte le regard de la personne qui signe) :

\+ sur la personne à qui on s'adresse, suivi de l'initiale de l'interlocuteur
\- ailleurs
⇓ vers soi

H : très haut **h** : haut **B** : très bas **b** : bas
bat : battement de paupières

Visage :

SR : sourcils relevés

Bouche :

or. : oralisation identique à l'étiquette du signe
or. : '...' si différente de l'étiquette du signe

A.5 Données brutes

Code utilisé pour la saisie des données

Sexe
- Féminin 0
- Masculin 1

Surdité
- entendant : 0
- de naissance : 1
- acquise : 2

Niveau de surdité
- entendant : 0
- surdité légère : 1
- surdité sévère : 2
- surdité profonde : 3

Audition de la voix
- Je n'entends pas : 0
- J'entends : 1

Langue
- Langue maternelle : L0
- Langue d'usage : L1
- Deuxième langue : L2

Langues
- Français : 1
- Anglais : 2
- LSQ : 3
- Autres : 4

Tableau 1: Code des stades selon le test des Coffrets

Noelting	Suma	Stade	Proposition
-	1	Symbolique	
1A	2	Intuitif inférieur	Intra-propositionnel
1B	3	Intuitif moyen	Intra.
1C	4	Intuitif supérieur	Intra.
2A	5	Opératoire concret inférieur	Inter-propositionnel
2B	6	Opératoire concret moyen	Inter.
2C	7	Opératoire concret supérieur	Inter.
3A	8	Opératoire formel inférieur	Trans-propositionnel
3B	9	Opératoire formel supérieur	Trans.
4	10	Opératoire métaformel	Trans.

Parer

A) Plan d'argumentation

1. Identification précise et complète de la conclusion
2. Identification précise et complète des principaux arguments
3. Respect de la structure d'argumentation

B) Résumé

4. Présence de toutes les idées et informations importantes du texte
5. Présentation objective des idées et informations du texte
6. Respect de l'organisation du texte

C) Reformulation

7. Reflet fidèle des divers plans de signification
8. Reflet de la macro-structure du texte-source

Texdar

1. Progression du texte
2. Définition claire et complète du sujet
3. Pertinence de l'information
4. Autonomie du discours
5. Nombre des idées développées
6. Respect de la structure argumentative
7. Valeur des arguments
8. Pertinence des arguments
9. Suffisance de l'argumentation

Tableau A5.1 : Identification des sujets

#	Gr.	Doc.	Niv.	Age	Sexe	S.nat.	Age S.	Surd.	Voix	L0	L1	L2
1	M1	11	C1	20	0	1		2	0	1	1	3
2	M1	12	C1	19	1	1		1	1	1	1	2
3	M1	13	C1	22	1	1		3	1	1	1	1
4	M1	15	C1	18	1	1		2	0	1	1	3
5	M1	16	C1	18	0	1		3	0	3	1	2
6	M1	17	C1	18	0	1		3	0	3	3	1
7	M2	31	C2	37	0	1		3	0	3	3	1
8	M2	32	C2	39	0	1		3	0	1	3	0
9	M2	33	C2	24	0	1		3	0	1	0	3
10	M2	35	C2	21	0	1		3	0	3	3	1
11	M2	36	C2	19	1	1		3	1	1	3	4
12	M3	101	C1	31	0	1		2	0	3	3	2
13	M3	103	C1	53	0	2	3	3	0	1	3	2
14	M3	104	C1	51	0	1		2	0	1	3	4
15	M4	112	S4	20	1	1		?	1	1	1	3
16	M4	113	S4	17	1	1		3	0	1	3	0
17	M4	114	S4	15	0	1		1	1	1	1	3
18	M4	115	S4	20	1	2	2	1	1	1	1	3
19	M4	116	S4	17	0	1		2	1	0	3	0
20	M4	117	S4	20	1	2	1	1	1	1	3	2
21	M4	118	S4	17	0	1		2	1	1	3	2
Moyenne				24,57								
Écart-type				11,11								
22	E1	1	C1	18	0	0		0	1	1	1	2
23	E1	3	C1	24	1	0		0	1	4	1	4
24	E1	5	C1	17	1	0		0	1	1	1	2
25	E1	7	C1	17	1	0		0	1	1	1	2
26	E1	8	C1	19	0	0		0	1	1	1	2
27	E1	10	C1	17	0	0		0	1	1	1	2
28	E1	21	C1	17	1	0		0	1	1	1	2
29	E1	22	C1	17	1	0		0	1	1	1	2
30	E1	23	C1	19	1	0		0	1	4	1	0
31	E1	26	C1	17	0	0		0	1	1	1	0
32	E1	27	C1	17	1	0		0	1	1	2	2
33	E1	28	C1	19	0	0		0	1	1	1	2
34	E1	29	C1	19	1	0		0	1	1	1	0
35	E1	30	C1	18	0	0		0	1	4	1	4
36	E1	42	C1	17	0	0		0	1	1	1	2
37	E1	43	C1	18	0	0		0	1	1	1	2
38	E1	44	C1	18	0	0		0	1	1	1	2
39	E1	45	C1	21	0	0		0	1	1	1	2
40	E1	46	C1	17	0	0		0	1	1	1	2
41	E1	47	C1	17	0	0		0	1	1	1	2
42	E1	48	C1	17	0	0		0	1	1	1	2
43	E1	49	C1	17	0	0		0	1	1	1	2
44	E1	61	C1	17	1	0		0	1	1	1	2
45	E1	62	C1	22	1	0		0	1	1	1	2
46	E2	51	S4	15	1	0		0	1	1	1	0
47	E2	52	S4	15	1	0		0	1	1	1	0
48	E2	53	S4	15	1	0		0	1	1	1	0
49	E2	54	S4	16	0	0		0	1	1	1	2
50	E2	55	S4	16	1	0		0	1	1	1	0
51	E2	57	S4	16	0	0		0	1	1	1	0
52	E2	58	S4	15	0	0		0	1	1	1	0
53	E2	59	S4	15	0	0		0	1	1	1	0
54	E2	71	S4	16	0	0		0	1	1	1	0
55	E2	72	S4	17	1	0		0	1	1	1	0
56	E2	73	S4	15	1	0		0	1	1	1	2
57	E2	75	S4	17	1	0		0	1	1	1	0
58	E2	76	S4	15	0	0		0	1	1	1	0
59	E2	77	S4	16	0	0		0	1	1	1	0
60	E2	78	S4	16	1	0		0	1	1	1	0
61	E2	79	S4	17	1	0		0	1	1	0	2
62	E2	80	S4	15	1	0		0	1	1	1	0
63	E2	81	S4	16	1	0		0	1	1	1	0
64	E2	82	S4	15	0	0		0	1	1	1	0
65	E2	83	S4	15	1	0		0	1	1	1	2
66	E2	84	S4	15	0	0		0	1	1	1	0
67	E2	85	S4	15	1	0		0	1	1	1	2
68	E2	86	S4	15	1	0		0	1	1	1	0
69	E2	87	S4	15	1	0		0	1	1	1	2
70	E2	88	S4	17	1	0		0	1	1	1	0
71	E2	89	S4	15	1	0		0	1	1	1	0
72	E2	90	S4	16	1	0		0	1	1	1	0
73	E2	91	S4	15	1	0		0	1	1	1	0
Moyenne				16,77								
Écart-type				1,87								

Tableau A5.2 : Résultats aux deux passations du test des Coffrets '93

#	Gr.	Doc.	Cof. 1	Cof. 2	Cof. +
1	M1	11	2B	1C	6
2	M1	12	2C	2C	7
3	M1	13	2B	2C	7
4	M1	15	2C	1C	7
5	M1	16	3B	3A	9
6	M1	17	3A	3B	9
7	M2	31	1C	2B	6
8	M2	32	2B	2C	7
9	M2	33	2C	3A	8
10	M2	35	2B	3A	8
11	M2	36	2C	3A	8
12	M3	101	2C	2C	7
13	M3	103	2A	1C	5
14	M3	104	2A	2A	5
15	M4	112	2B	2C	7
16	M4	113	3B	3B	9
17	M4	114	2B	2C	6
18	M4	115	2B	3A	8
19	M4	116	2B	1C	6
20	M4	117	2B		6
21	M4	118	3A	1C	8
	Moyenne				7.10
	Écart-type				1.22
22	E1	1	3B	3B	9
23	E1	3	2B	2C	7
24	E1	5		3B	9
25	E1	7	3A	3B	9
26	E1	8	3C	3B	9
27	E1	10	3A	3B	9
28	E1	21	3C	3A	10
29	E1	22	3A		8
30	E1	23		3A	8
31	E1	26	3A	3B	8
32	E1	27	3A	2C	8
33	E1	28	3B	3A	9
34	E1	29	3C	3B	10
35	E1	30	2A	3B	9
36	E1	42	3C	3A	10
37	E1	43		3A	8
38	E1	44	2B	3A	8
39	E1	45	3C	3B	10
40	E1	46	3B	3B	9
41	E1	47	3C	3B	10
42	E1	48	3A	3B	9
43	E1	49	3A		8
44	E1	61	3C	3B	10
45	E1	62	2A	3B	9
46	E2	51	3A	3A	8
47	E2	52	3A	2B	8
48	E2	53	3B	3A	9
49	E2	54	2B	3B	9
50	E2	55	3A	3A	8
51	E2	57	2C	2C	7
52	E2	58	3A	3A	8
53	E2	59	3A	2A	8
54	E2	71		3B	9
55	E2	72	2C	2C	7
56	E2	73	3A	3A	7
57	E2	75	3B	3B	8
58	E2	76	3A		9
59	E2	77	3C	3A	8
60	E2	78	2C	2A	10
61	E2	79	3A	3A	7
62	E2	80	3A	3A	8
63	E2	81	2A	2A	8
64	E2	82	3A	3A	5
65	E2	83	3A	3A	8
66	E2	84	2C	2A	8
67	E2	85	3A	2C	7
68	E2	86	2B	3A	8
69	E2	87	2C	2C	8
70	E2	88	3A	3A	7
71	E2	89	2C	3B	8
72	E2	90	2C	3A	9
73	E2	91			8
	Moyenne				8.37
	Écart-type				1.01

Tableau A5.3 : Résultats au test Parer (version plus difficile)

#	Gr.	Doc.	PD.1	PD.2	PD.3	PD.4	PD.5	PD.6	PD.7	PD.8	Total PD
1	M1	11	1	2	2	2	2	1	3	3	16
2	M1	12	1	1	1	4	4	3	3	3	20
3	M1	13	1	6	3	6	5	6	5	6	38
4	M1	15	1	2	1	4	4	4	2	1	19
5	M1	16	1	3	2	4	4	4	4	3	25
6	M1	17	1	2	2	4	4	3	5	6	27
7	M2	31	1	1	1	4	2	1	3	1	14
8	M2	32	1	2	1	3	2	2	4	3	18
9	M2	33	6	2	2	3	3	2	2	1	21
10	M2	35	1	3	2	4	4	3	3	2	22
11	M2	36	1	2	1	3	2	2	2	2	15
12	M3	101	1	2	2	4	4	4	1	1	19
13	M3	103	1	2	1	4	5	5	3	1	22
14	M3	104	2	1	1	2	1	1	1	1	10
15	M4	112	1	1	1	2	2	1	5	4	17
16	M4	113	1	2	1	5	5	5	2	1	22
17	M4	114	1	3	1	3	4	2	4	3	21
18	M4	115	1	3	1	2	1	1	2	1	12
19	M4	116	1	3	2	5	5	5	2	1	24
20	M4	117	1	3	2	3	4	3	2	1	19
21	M4	118	1	1	1	2	2	1	2	1	11
Moyenne			1.29	2.24	1.48	3.48	3.29	2.81	2.86	2.19	19.62
Écart-type			1.10	1.14	0.60	1.12	1.35	1.60	1.24	1.60	6.18
22	E1	1	5	3	2	4	5	4	3	2	28
23	E1	3	4	3	6	5	5	4	2	1	30
24	E1	5	2	3	2	5	5	4	5	5	31
25	E1	7	2	3	2	2	2	1	3	3	18
26	E1	8	6	2	2	3	3	3	2	2	23
27	E1	10	1	6	5	3	3	4	5	6	33
28	E1	21	3	2	2	4	5	4	5	3	28
29	E1	22	1	3	2	3	4	4	3	2	22
30	E1	23	2	3	2	4	4	4	3	3	25
31	E1	26	4	3	3	4	4	3	5	5	31
32	E1	27	3	3	3	4	4	4	3	3	27
33	E1	28	1	3	2	5	4	5	3	2	25
34	E1	29	2	6	2	5	5	5	5	3	33
35	E1	30	6	6	5	5	5	5	2	1	35
36	E1	42	6	6	6	5	5	5	4	3	40
37	E1	43	3	3	3	4	4	4	3	3	27
38	E1	44	6	6	6	4	4	4	3	2	35
39	E1	45	1	3	5	6	6	5	5	4	35
40	E1	46	1	2	2	3	4	4	4	3	23
41	E1	47	6	3	4	4	5	4	5	5	36
42	E1	48	1	3	2	5	4	5	2	1	23
43	E1	49	6	3	4	6	6	6	4	3	38
44	E1	61	6	5	6	6	5	6	6	5	45
45	E1	62	1	2	1	3	2	3	3	3	18
46	E2	51	1	2	1	4	5	5	3	2	23
47	E2	52	1	4	5	6	6	5	3	1	31
48	E2	53	1	5	5	4	4	3	3	3	28
49	E2	54	6	2	4	5	5	4	5	4	35
50	E2	55	1	6	5	6	6	5	5	5	39
51	E2	57	6	6	6	6	6	5	2	1	38
52	E2	58	6	3	4	4	5	4	3	2	31
53	E2	59	1	3	2	1	1	1	2	1	12
54	E2	71	1	2	5	6	5	5	2	1	27
55	E2	72	1	3	1	4	5	4	1	1	20
56	E2	73	2	4	5	4	6	5	6	6	38
57	E2	75	1	2	2	5	4	4	5	4	27
58	E2	76	6	6	6	6	5	5	3	2	39
59	E2	77	6	3	4	4	6	4	0	0	27
60	E2	78	6	3	4	4	6	5	4	4	36
61	E2	79	1	2	5	5	5	5	2	2	27
62	E2	80	6	6	5	5	4	5	2	1	34
63	E2	81	5	2	2	4	4	4	3	2	26
64	E2	82	3	3	3	4	4	4	3	3	27
65	E2	83	1	1	1	4	4	3	2	1	17
66	E2	84	1	3	1	4	5	4	6	5	29
67	E2	85	5	1	1	5	6	5	4	3	30
68	E2	86	6	2	4	4	4	4	2	1	27
69	E2	87	2	2	2	4	5	5	1	1	22
70	E2	88	1	3	2	1	1	1	2	1	12
71	E2	89	3	4	3	4	4	3	4	3	28
72	E2	90	1	2	2	6	5	5	2	1	24
73	E2	91	6	2	2	2	2	2	2	1	19
Moyenne			3.19	3.31	3.29	4.29	4.44	4.12	3.27	2.60	28.50
Écart-type			2.18	1.46	1.65	1.21	1.23	1.11	1.40	1.51	7.16

#	Gr.	Doc.	PF 1	PF 2	PF 3	PF 4	PF 5	PF 6	PF 7	PF 8	Total PF
1	M1	11	6	3	2	3	3	2	3	2	24
2	M1	12	2	3	3	4	4	4	6	6	32
3	M1	13	6	5	6	5	5	6	6	6	45
4	M1	15	6	3	3	4	4	3	3	2	28
5	M1	16	2	6	5	6	5	5	5	5	39
6	M1	17	6	5	5	3	4	2	5	6	36
7	M2	31	6	5	5	3	2	3	4	2	30
8	M2	32	6	4	5	5	5	6	5	5	41
9	M2	33	6	5	5	5	5	5	1	1	33
10	M2	35	5	2	4	2	2	2	5	5	27
11	M2	36	1	5	2	5	4	5	2	1	25
12	M3	101	3	4	4	4	4	4	3	3	29
13	M3	103	3	6	5	6	6	6	2	1	35
14	M3	104	6	2	3	5	6	6	3	2	33
15	M4	112	2	5	5	4	5	4	4	5	34
16	M4	113	1	3	3	4	5	5	0	0	21
17	M4	114	1	5	3	3	3	3	3	2	23
18	M4	115	1	5	6	5	5	6	4	4	36
19	M4	116	3	2	2	5	4	5	3	2	26
20	M4	117	1	3	3	5	5	5	5	5	32
21	M4	118	1	2	2	3	4	4	2	1	19
Moyenne			3,52	3,95	3,86	4,24	4,29	4,33	3,52	3,14	30,86
Écart-type			2,20	1,36	1,35	1,09	1,10	1,39	1,60	1,98	6,68
22	E1	1	5	3	4	4	4	4	3	3	30
23	E1	3	6	6	6	6	6	6	6	6	48
24	E1	5	6	6	6	6	6	6	6	6	48
25	E1	7	5	6	6	5	5	6	6	6	45
26	E1	8	6	6	6	4	3	3	2	1	31
27	E1	10	6	6	6	5	5	5	6	6	45
28	E1	21	3	6	3	4	5	5	5	6	37
29	E1	22	6	4	4	6	5	6	6	6	43
30	E1	23	6	6	6	6	5	5	6	5	45
31	E1	26	1	5	5	5	5	5	5	5	36
32	E1	27	6	5	3	6	6	6	6	6	44
33	E1	28	1	6	5	3	3	3	4	3	28
34	E1	29	5	3	4	5	6	5	5	5	38
35	E1	30	6	4	6	6	6	5	1	1	35
36	E1	42	6	6	5	6	5	6	5	5	44
37	E1	43	6	6	6	5	6	6	6	6	47
38	E1	44	2	5	3	5	5	5	6	6	37
39	E1	45	6	6	5	6	5	6	6	6	46
40	E1	46	1	5	3	5	6	6	6	6	38
41	E1	47	6	6	6	6	6	6	6	6	48
42	E1	48	6	6	6	5	5	6	6	6	46
43	E1	49	3	5	3	4	4	5	5	5	34
44	E1	61	6	6	6	5	5	6	5	6	45
45	E1	62	1	3	2	4	5	4	5	5	29
46	E2	51	2	6	3	6	6	5	5	5	38
47	E2	52	2	6	3	4	4	5	5	6	35
48	E2	53	3	3	3	5	5	5	6	6	36
49	E2	54	5	6	6	5	6	5	3	4	40
50	E2	55	3	5	3	4	5	4	3	3	30
51	E2	57	3	5	5	5	6	6	6	5	41
52	E2	58	5	6	6	5	5	5	4	4	40
53	E2	59	4	5	4	5	5	5	5	4	37
54	E2	71	6	6	6	6	6	6	5	5	46
55	E2	72	1	2	2	2	2	1	3	2	15
56	E2	73	6	6	4	5	5	6	1	1	34
57	E2	75	6	2	2	5	5	5	2	1	28
58	E2	76	1	6	5	4	5	5	6	5	37
59	E2	77	2	5	3	4	5	5	4	5	33
60	E2	78	6	5	6	6	5	6	5	3	42
61	E2	79	1	2	2	6	5	6	0	0	22
62	E2	80	5	6	6	5	4	5	5	5	41
63	E2	81	2	3	3	6	6	6	5	4	35
64	E2	82	1	5	2	5	6	6	6	6	37
65	E2	83	1	2	2	2	1	2	3	1	14
66	E2	84	3	3	3	5	5	5	3	2	29
67	E2	85	1	1	1	4	6	5	5	5	28
68	E2	86	6	5	5	5	6	6	4	4	41
69	E2	87	2	6	5	6	5	6	5	4	39
70	E2	88	5	4	4	5	6	5	3	3	35
71	E2	89	5	4	4	5	4	5	4	4	35
72	E2	90	4	3	2	4	4	5	5	1	28
73	E2	91	5	5	6	5	5	6	4	3	39
Moyenne			3,98	4,79	4,25	4,92	5,00	5,15	4,58	4,29	36,96
Écart-type			2,00	1,43	1,55	0,97	1,05	1,06	1,51	1,77	7,77

Tableau A5.5 : Résultats au test Texdar (première passation)

#	Gr.	Doc.	T1.1	T1.2	T1.3	T1.4	T1.5	T1.6	T1.7	T1.8	T1.9	Total
1	M1	11	6	4	6	4	4	3	4	4	4	39
2	M1	12	4	6	4	4	3	4	4	4	3	36
3	M1	13	6	5	6	5	5	6	6	6	4	49
4	M1	15	2	2	3	2	4	2	2	2	1	20
5	M1	16	5	6	5	5	4	5	5	4	4	43
6	M1	17	6	6	6	5	5	6	6	6	5	51
7	M2	31	4	3	5	4	4	5	6	5	5	41
8	M2	32	2	6	4	3	2	2	2	2	1	24
9	M2	33	5	6	4	4	2	5	5	4	3	38
10	M2	35	6	6	6	5	3	6	6	4	3	45
11	M2	36	5	5	5	4	3	6	6	5	5	44
12	M3	101	2	3	3	2	2	3	3	2	2	22
13	M3	103	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
14	M3	104	3	6	2	2	2	3	3	2	2	25
15	M4	112	5	6	3	4	3	4	5	3	3	36
16	M4	113	3	3	4	3	2	4	3	4	3	29
17	M4	114	1	3	2	2	1	2	2	2	1	16
18	M4	115	5	6	5	5	5	6	6	4	4	46
19	M4	116	2	6	3	1	2	3	3	3	2	25
20	M4	117	2	2	2	1	2	2	3	2	1	17
21	M4	118	3	6	4	2	3	4	6	4	3	35
Moyenne			3.71	4.62	3.95	3.24	2.95	3.90	4.14	3.48	2.86	32.86
Écart-type			1.74	1.72	1.50	1.45	1.24	1.61	1.68	1.40	1.39	12.03
22	E1	1	5	5	6	5	4	5	6	5	5	46
23	E1	3	6	5	5	4	4	5	6	5	6	46
24	E1	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	41
25	E1	7	5	5	4	4	5	5	5	4	4	41
26	E1	8	6	5	4	4	5	5	6	5	5	45
27	E1	10	4	5	4	4	3	4	5	2	2	33
28	E1	21	5	5	4	4	4	5	5	4	3	39
29	E1	22	6	5	5	5	5	5	6	5	5	47
30	E1	23	3	5	4	3	2	3	3	3	2	28
31	E1	26	6	6	5	4	4	4	6	5	4	44
32	E1	27	6	5	5	5	4	6	6	4	5	46
33	E1	28	2	3	4	2	3	2	3	2	2	23
34	E1	29	6	6	6	5	5	6	6	5	5	50
35	E1	30	4	6	5	4	4	5	6	6	4	44
36	E1	42	6	5	6	5	5	6	6	5	5	49
37	E1	43	6	6	6	4	6	5	6	5	5	49
38	E1	44	4	3	5	3	4	2	5	3	2	31
39	E1	45	5	5	5	4	4	5	5	4	4	41
40	E1	46	6	6	5	5	4	6	5	5	5	47
41	E1	47	5	6	6	4	5	6	6	5	5	48
42	E1	48	5	5	5	4	4	5	5	4	4	41
43	E1	49	6	6	5	5	5	6	6	6	6	51
44	E1	61	6	6	6	6	4	6	6	5	5	50
45	E1	62	4	4	4	3	2	3	5	4	3	32
46	E2	51	6	6	6	6	4	6	6	5	4	49
47	E2	52	2	3	3	2	2	2	2	2	2	20
48	E2	53	6	6	5	3	4	3	4	5	3	39
49	E2	54	6	6	6	6	5	6	4	4	4	47
50	E2	55	4	5	4	5	5	5	4	4	4	40
51	E2	57	6	5	4	4	5	6	5	4	3	42
52	E2	58	6	6	3	4	6	3	3	3	3	37
53	E2	59	6	6	6	6	5	6	6	5	4	50
54	E2	71	6	3	5	5	4	5	5	5	5	43
55	E2	72	2	6	3	3	2	4	5	3	2	30
56	E2	73	6	5	5	5	6	4	4	4	3	42
57	E2	75	6	6	5	5	4	4	4	4	3	41
58	E2	76	2	5	3	2	3	2	2	2	2	23
59	E2	77	5	6	3	5	5	6	5	4	4	43
60	E2	78	6	6	6	5	5	6	5	5	4	48
61	E2	79	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21
62	E2	80	6	2	5	5	5	6	6	5	5	45
63	E2	81	4	6	5	5	2	4	4	4	3	37
64	E2	82	6	6	5	6	4	4	5	5	5	46
65	E2	83	4	5	4	4	4	4	6	3	3	37
66	E2	84	6	6	6	6	5	6	6	5	5	51
67	E2	85	5	6	4	4	3	2	3	2	2	31
68	E2	86	5	6	6	6	4	2	2	2	2	35
69	E2	87	6	6	4	5	5	6	6	6	5	49
70	E2	88	6	6	6	5	5	4	6	5	4	47
71	E2	89	4	3	3	4	3	4	4	5	4	34
72	E2	90	6	6	4	6	4	6	5	3	3	43
73	E2	91	6	6	6	6	5	6	6	6	6	53
Moyenne			5.08	5.19	4.75	4.42	4.13	4.60	4.88	4.17	3.83	41.06
Écart-type			1.25	1.07	1.01	1.13	1.07	1.39	1.25	1.17	1.22	8.30

	Gr.	Doc.	T2.1	T2.2	T2.3	T2.4	T2.5	T2.6	T2.7	T2.8	T2.9	Total
y	M1	11	3	5	4	3	4	4	5	5	4	37
1	M1	12	4	4	3	4	3	2	2	2	2	26
2	M1	13	1	3	1	6	4	1	1	1	1	19
3	M1	15	5	6	4	4	3	5	6	5	4	42
4	M1	16	6	6	5	5	5	6	6	6	6	51
5	M1	17	5	6	5	5	4	6	6	5	4	46
6	M2	31	4	3	4	3	3	4	4	4	4	33
7	M2	32	3	4	4	3	3	3	3	3	3	29
8	M2	33	6	6	6	5	4	5	5	5	4	46
9	M2	35	6	6	5	5	5	3	6	5	3	44
0	M2	36	4	6	4	4	4	3	5	3	3	36
1	M3	101	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17
2	M3	103	5	5	5	5	3	3	3	3	3	35
3	M3	104	4	4	5	4	4	4	6	6	4	41
4	M4	112	2	5	2	2	1	2	2	2	2	20
5	M4	113	3	6	4	3	1	4	3	4	3	31
6	M4	114	4	6	5	5	5	4	4	4	4	41
7	M4	115	4	6	3	4	4	4	2	2	2	31
8	M4	116	4	6	4	5	3	4	4	4	4	38
9	M4	117	4	6	4	4	3	3	4	3	2	33
0	M4	118	4	4	4	4	3	5	3	3	3	33
1		Moyenne	3.90	5.00	3.95	4.05	3.38	3.67	3.90	3.67	3.19	34.71
		Écart-type	1.41	1.26	1.20	1.07	1.12	1.32	1.61	1.43	1.12	9.16
2	E1	1	6	5	6	6	5	6	6	5	5	51
3	E1	3	6	6	5	6	5	6	6	5	4	49
4	E1	5	2	6	2	6	3	2	2	2	1	26
5	E1	7	5	6	5	6	4	6	6	6	6	50
6	E1	8	5	5	5	5	5	6	6	5	5	47
7	E1	10	6	6	6	6	5	6	6	6	5	52
8	E1	21	6	6	5	6	5	6	6	5	5	50
9	E1	22	5	2	1	1	1	1	1	1	1	14
0	E1	23	6	6	5	6	5	6	6	4	3	47
1	E1	26	6	5	6	5	5	5	5	5	4	46
2	E1	27	5	6	6	6	4	5	6	5	5	48
3	E1	28	4	5	4	5	4	3	4	4	3	36
4	E1	29	3	4	3	3	3	3	3	3	2	27
5	E1	30	6	6	6	6	5	4	5	4	4	46
6	E1	42	5	5	5	4	4	6	5	4	4	42
7	E1	43	6	5	5	6	5	5	5	5	3	45
8	E1	44	6	6	5	6	5	6	6	5	4	49
9	E1	45	6	6	6	6	3	5	5	5	5	47
0	E1	46	6	6	5	4	5	5	6	5	4	46
1	E1	47	4	6	3	5	4	5	4	4	4	39
2	E1	48	6	6	6	6	4	6	5	6	5	50
3	E1	49	5	6	5	6	5	5	6	5	4	46
4	E1	61	6	6	5	6	4	5	6	5	5	48
5	E1	62	5	6	6	5	4	4	5	5	4	44
6	E2	51	6	6	6	6	5	6	6	6	6	53
7	E2	52	4	6	4	4	3	2	3	3	2	31
8	E2	53	6	6	6	5	5	4	4	4	4	44
9	E2	54	5	6	5	3	5	6	6	5	4	45
0	E2	55	5	6	5	3	3	5	4	4	4	39
1	E2	57	5	4	4	4	4	5	6	5	5	42
2	E2	58	6	6	6	5	6	6	6	6	5	52
3	E2	59	6	6	6	4	4	4	4	4	4	42
4	E2	71	6	6	6	6	5	6	5	5	5	51
5	E2	72	5	6	4	5	4	5	6	4	4	43
6	E2	73	5	6	5	5	3	5	6	5	5	45
7	E2	75	5	6	5	5	2	4	6	5	5	43
8	E2	76	5	6	4	5	3	5	6	4	4	42
9	E2	77	6	6	6	6	5	6	6	6	5	52
0	E2	78	6	6	6	6	5	6	5	6	6	52
1	E2	79	2	3	3	2	2	2	2	2	2	20
2	E2	80	5	6	5	4	4	6	6	5	4	45
3	E2	81	5	6	4	5	3	3	3	3	3	35
4	E2	82	6	6	6	5	5	6	6	5	5	50
5	E2	83	4	5	5	4	3	3	3	3	3	33
6	E2	84	6	6	6	5	4	6	6	6	5	50
7	E2	85	2	6	3	3	3	3	3	3	2	28
8	E2	86	5	6	5	6	2	2	3	3	2	34
9	E2	87	6	6	5	5	5	6	5	5	5	48
0	E2	88	6	6	5	6	3	4	4	4	4	42
1	E2	89	6	6	6	5	4	6	6	5	5	49
2	E2	90	6	6	6	6	5	6	6	5	5	51
3	E2	91	6	6	5	6	4	6	6	5	5	49
		Moyenne	5.23	5.65	4.96	5.00	4.08	4.83	5.00	4.52	4.10	43.37
		Écart-type	1.08	0.81	1.14	1.17	1.08	1.40	1.34	1.13	1.21	8.62

Tableau A5.7 : Nombre de mots, d'unités de communication et maturité syntaxique

#	MS1	MS2	#motsT1	#UCT1	MS1	#motsT2	#UCT2	MS2
1	5	3	235	25	9,40	216	16	13,50
2	2	4	438	37	11,84	555	31	17,90
3	2	2	515	46	11,20	415	35	11,86
4	3	4	375	28	13,39	445	24	18,54
5	2	3	455	41	11,10	358	26	13,77
6	2	1	320	28	11,43	310	37	8,38
7	1	1	238	28	8,50	238	28	8,50
8	2	3	342	29	11,79	505	39	12,95
9	2	2	160	16	10,00	200	21	9,52
10	3	2	220	18	12,22	420	37	11,35
11	3	1	498	40	12,45	385	47	8,19
12	3	2	213	17	12,53	195	18	10,83
13	2	2	395	32	12,34	269	27	9,96
14	3	2	338	25	13,52	240	23	10,43
15	4	2	334	17	19,65	264	26	10,15
16	4	3	325	19	17,11	210	16	13,13
17	3	2	350	26	13,46	429	41	10,46
18	1	2	310	35	8,86	364	39	9,33
19	2	2	350	37	9,46	325	31	10,48
20	2	1	360	35	10,29	392	56	7,00
21	2	2	295	25	11,80	272	29	9,38
	2,52	2,19	336,48	28,76	12,02	333,67	30,81	11,22
	0,98	0,87	92,46	8,66	2,61	104,66	10,26	2,95
22	2	3	505	47	10,74	475	30	15,83
23	4	4	400	21	19,05	530	33	16,06
24	3	4	340	17	20,00	340	17	20,00
25	1	3	370	42	8,81	502	41	12,24
26	2	2	595	56	10,63	680	65	10,46
27	2	2	452	44	10,27	380	35	10,86
28	3	3	348	23	15,13	438	35	12,51
29	1	3	380	44	8,64	360	30	12,00
30	2	3	372	30	12,40	518	38	13,63
31	3	3	510	35	14,57	516	33	15,64
32	3	3	382	27	14,15	495	35	14,14
33	2	2	435	41	10,61	400	38	10,53
34	2	3	430	38	11,32	450	34	13,24
35	3	2	292	24	12,17	258	22	11,73
36	4	4	375	19	19,74	388	24	16,17
37	3	3	630	44	14,32	505	34	14,85
38	3	4	366	26	14,08	500	26	19,23
39	3	3	390	26	15,00	390	26	15,00
40	5	3	425	19	22,37	422	30	14,07
41	3	4	588	39	15,08	510	31	16,45
42	3	3	438	28	15,64	438	28	15,64
43	2	3	565	49	11,53	585	47	12,45
44	3	3	308	20	15,40	354	22	16,09
45	4	4	226	12	18,83	280	17	16,47
46	3	2	540	36	15,00	416	39	10,67
47	1	2	325	37	8,78	340	30	11,33
48	3	2	395	30	13,17	320	31	10,32
49	3	2	387	28	13,82	400	34	11,76
50	3	3	453	29	15,62	334	23	14,52
51	2	2	355	32	11,09	430	40	10,75
52	3	2	406	33	12,30	433	40	10,83
53	2	3	272	25	10,88	195	13	15,00
54	3	2	360	24	15,00	304	34	8,94
55	2	2	168	23	7,30	189	21	9,00
56	2	3	370	32	11,56	268	27	9,93
57	2	2	245	22	11,14	177	18	9,83
58	2	3	252	23	10,96	257	18	14,28
59	2	2	508	44	11,55	326	34	9,59
60	4	3	352	22	16,00	396	30	13,20
61	3	3	275	20	13,75	464	34	13,65
62	2	2	288	27	10,67	271	26	10,42
63	4	2	250	12	20,83	168	16	10,50
64	3	3	283	23	12,30	300	23	13,04
65	2	3	288	25	11,52	268	30	8,93
66	3	3	288	22	13,09	220	19	11,58
67	2	4	232	20	11,60	250	15	16,67
68	4	3	342	21	16,29	202	16	12,63
69	2	3	310	27	11,48	361	30	12,03
70	2	3	170	17	10,00	188	15	12,53
71	2	3	292	25	11,68	441	37	11,92
72	2	2	348	29	12,00	379	34	11,15
73	2	1	400	38	10,53	208	31	6,71
	2,62	3	370,69	29,17	13,28	369,60	29,40	12,83
	0,84	1	104,71	9,87	3,27	117,36	9,46	2,73

Tableau A5.8 : Nombre et fréquence des erreurs

#	Gr.	Doc	#ERT1	Fr.ERT1	#ERT2	Fr.ERT2
1	M1	11	10	23.50	23	9.39
2	M1	12	46	9.52	37	15.00
3	M1	13	46	11.20	30	13.83
4	M1	15	39	9.62	32	13.91
5	M1	16	41	11.10	31	11.55
6	M1	17	78	4.10	71	4.37
7	M2	31	59	4.03	57	4.18
8	M2	32	45	7.60	75	6.73
9	M2	33	41	3.90	59	3.39
10	M2	35	30	7.33	83	5.06
11	M2	36	112	4.45	77	5.00
12	M3	101	31	6.87	30	6.50
13	M3	103	25	15.80	10	26.90
14	M3	104	62	5.45	40	6.00
15	M4	112	48	6.96	29	9.10
16	M4	113	39	8.33	21	10.00
17	M4	114	26	13.46	20	21.45
18	M4	115	47	6.60	42	8.67
19	M4	116	54	6.48	62	5.24
20	M4	117	94	3.83	72	5.44
21	M4	118	39	7.56	37	7.35
Moyenne			48.19	8.46	44.67	9.48
Écart-type			23.34	4.71	21.84	6.00
22	E1	1	40	12.63	36	13.19
23	E1	3	50	8.00	61	8.69
24	E1	5	33	10.30	57	5.96
25	E1	7	33	11.21	24	20.92
26	E1	8	53	11.23	56	12.14
27	E1	10	38	11.89	24	15.83
28	E1	21	25	13.92	28	15.64
29	E1	22	23	16.52	22	16.36
30	E1	23	42	8.86	65	7.97
31	E1	26	36	14.17	21	24.57
32	E1	27	35	10.91	35	14.14
33	E1	28	62	7.02	72	5.56
34	E1	29	70	6.14	54	8.33
35	E1	30	63	4.63	30	8.60
36	E1	42	15	25.00	22	17.64
37	E1	43	29	21.72	27	18.70
38	E1	44	7	52.29	13	38.46
39	E1	45	33	11.82	11	35.45
40	E1	46	22	19.32	32	13.19
41	E1	47	27	21.78	28	18.21
42	E1	48	33	13.27	7	62.57
43	E1	49	32	17.66	30	19.50
44	E1	61	16	19.25	33	10.73
45	E1	62	32	7.06	42	6.67
46	E2	51	32	16.88	12	34.67
47	E2	52	37	8.78	16	21.25
48	E2	53	40	9.88	35	9.14
49	E2	54	14	27.64	25	16.00
50	E2	55	50	9.06	32	10.44
51	E2	57	29	12.24	13	33.08
52	E2	58	48	8.46	8	54.13
53	E2	59	24	11.33	16	12.19
54	E2	71	15	24.00	6	50.67
55	E2	72	48	3.50	31	6.10
56	E2	73	55	6.73	7	38.29
57	E2	75	38	6.45	17	10.41
58	E2	76	26	9.69	5	51.40
59	E2	77	50	10.16	15	21.73
60	E2	78	22	16.00	13	30.46
61	E2	79	21	13.10	30	15.47
62	E2	80	43	6.70	24	11.29
63	E2	81	29	8.62	14	12.00
64	E2	82	21	13.48	15	20.00
65	E2	83	28	10.29	17	15.76
66	E2	84	16	18.00	3	73.33
67	E2	85	21	11.05	26	9.62
68	E2	86	22	15.55	5	40.40
69	E2	87	48	6.46	14	25.79
70	E2	88	16	10.63	16	11.75
71	E2	89	26	11.23	38	11.61
72	E2	90	31	11.23	12	31.58
73	E2	91	25	16.00	26	8.00
Moyenne			33.15	13.26	25.40	21.26
Écart-type			13.84	7.65	16.21	15.52

Tableau A5.9 : Nombre et fréquence des marqueurs de relations

#	Gr	Doc	#MRT1	%MRT1	#MRT2	%MRT2
1	M1	11	7	2.98	7	3.24
2	M1	12	10	2.28	10	1.80
3	M1	13	14	2.72	11	2.65
4	M1	15	12	3.20	12	2.70
5	M1	16	10	2.20	12	3.35
6	M1	17	2	0.63	7	2.26
7	M2	31	8	3.36	7	2.94
8	M2	32	9	2.63	12	2.38
9	M2	33	4	2.50	7	3.50
10	M2	35	5	2.27	13	3.10
11	M2	36	9	1.81	8	2.08
12	M3	101	4	1.88	4	2.05
13	M3	103	8	2.03	6	2.23
14	M3	104	9	2.66	7	2.92
15	M4	112	10	2.99	14	5.30
16	M4	113	5	1.54	7	3.33
17	M4	114	13	3.71	9	2.10
18	M4	115	7	2.26	12	3.30
19	M4	116	8	2.29	8	2.46
20	M4	117	4	1.11	7	1.79
21	M4	118	9	3.05	8	2.94
Moyenne			7.95	2.39	8.95	2.78
Ecart-type			3.14	0.74	2.71	0.79
22	E1	1	19	3.76	22	4.63
23	E1	3	13	3.25	22	4.15
24	E1	5	10	2.94	5	1.47
25	E1	7	10	2.70	14	2.79
26	E1	8	14	2.35	21	3.09
27	E1	10	17	3.76	20	5.26
28	E1	21	11	3.16	21	4.79
29	E1	22	11	2.89	12	3.33
30	E1	23	12	3.23	14	2.70
31	E1	26	20	3.92	7	1.36
32	E1	27	14	3.66	14	2.83
33	E1	28	13	2.99	9	2.25
34	E1	29	6	1.40	10	2.22
35	E1	30	6	2.05	11	4.26
36	E1	42	10	2.67	17	4.38
37	E1	43	12	1.90	16	3.17
38	E1	44	12	3.28	21	4.20
39	E1	45	22	5.64	21	5.38
40	E1	46	18	4.24	19	4.50
41	E1	47	15	2.55	15	2.94
42	E1	48	16	3.65	15	3.42
43	E1	49	16	2.83	15	2.56
44	E1	61	11	3.57	4	1.13
45	E1	62	11	4.87	9	3.21
46	E2	51	10	1.85	14	3.37
47	E2	52	6	1.85	12	3.53
48	E2	53	11	2.78	8	2.50
49	E2	54	9	2.33	12	3.00
50	E2	55	6	1.32	9	2.69
51	E2	57	11	3.10	14	3.26
52	E2	58	8	1.97	15	3.46
53	E2	59	20	7.35	7	3.59
54	E2	71	11	3.06	9	2.96
55	E2	72	4	2.38	5	2.65
56	E2	73	10	2.70	6	2.24
57	E2	75	9	3.67	6	3.39
58	E2	76	7	2.78	10	3.89
59	E2	77	13	2.56	12	3.68
60	E2	78	17	4.83	9	2.27
61	E2	79	5	1.82	14	3.02
62	E2	80	11	3.82	9	3.32
63	E2	81	6	2.40	8	4.76
64	E2	82	7	2.47	5	1.67
65	E2	83	8	2.78	5	1.87
66	E2	84	12	4.17	4	1.82
67	E2	85	4	1.72	10	4.00
68	E2	86	15	4.39	10	4.95
69	E2	87	13	4.19	17	4.71
70	E2	88	2	1.18	1	0.53
71	E2	89	5	1.71	15	3.40
72	E2	90	6	1.72	14	3.69
73	E2	91	10	2.50	12	5.77
Moyenne			11.06	3.01	12.04	3.27
Écart-type			4.54	1.15	5.32	1.13

A.6 Programme d'enseignement modulaire

PROGRAMME DE PÉDAGOGIE DE LA MAÎTRISE POUR L'ENSEIGNEMENT DE CERTAINS MARQUEURS DE RELATION ET DE NÉGATION

MODULE 1 — Lecture

Objectif

Identifier et comprendre le rôle des marqueurs de négation : *Non*, *ne… pas …, ne … ni …ni*.

3.1 Leçon

Les adverbes de négation comme *non*, *ne… pas …, ne … ni …ni*, servent à contredire une idée, à affirmer le contraire d'une idée. Ils renversent la valeur du verbe. *Elle aimait la musique*, *lui non*. On pourrait dire cela autrement : *Elle aimait la musique*, *il n'aimait pas la musique*. Lorsqu'on nie une idée, c'est que l'on pense que son affirmation est fausse : *Il est faux de dire qu'il aimait la musique*.

Viendras-tu ? — Non. (= Je ne viendrai pas)

Il ne faut pas agir ainsi.

Il n'était ni grand, ni robuste. (= Il n'était pas grand. Il n'était pas robuste.)

Si on utilise le *non* seul, il remplace une proposition négative complète. Généralement, c'est pour répondre à une question.

Aimez-vous le thé ? — Non. (= Je n'aime pas le thé).

On peut aussi utiliser le *non* à l'intérieur d'une phrase pour nier le verbe.

Mon point de vue, non le vôtre, est préférable. (= votre point de vue n'est pas préférable au mien.)

Elle est dure, non cruelle.

La forme de négation la plus fréquente est le *ne... pas...*

Je n'aime pas lire.

Il ne veut pas répondre.

Il ne faut pas croire n'importe qui.

Lorsqu'on utilise *ne... ni... ni.....* c'est qu'on veut contredire deux choses, deux qualités ou deux propositions.

Il ne peut ni la haïr, ni l'aimer.

Elle n'est ni belle, ni intelligente.

Il n'est ni grand, ni vraiment petit, un homme moyen.

3.2 Exercices

Écrivez la proposition qui est niée dans les phrases suivantes.

Exemple

Il ne faut pas construire si près de la rive.

Il faut construire aussi près de la rive.

1- Faut-il croire cet individu ? Non.

2- Il n'existe pas de meilleure preuve.

3- Ce n'est ni banal, ni exceptionnel.

4- Il était non rude, mais brusque.

5- Sommes-nous riches ? Ni riches, ni célèbres.

6- Peut-on manger ? Non. Peut-on boire ? Non. Peut-on fumer ? Non!

7- Il ne faut ni aider les terroristes, ni les encourager à poursuivre leur action illégale.

8- N'était-ce pas une belle terre agricole ? Non.

9- Il ne faut pas ne pas les aider.

10- Mon père n'est pas un signe de feu, il n'est ni lion, ni bélier.

3.3 Texte

LE CHIEN

Ce n'était pas une grosse bête. Seulement un petit chien. Son poil n'était pas très long, mais ce n'était pas un chien à poil court. Il avait quelque chose de l'épagneul, mais lorsque le vétérinaire le vit, il nous répondit que non. En tout cas, ce n'est pas un chien de race. Il n'était ni très rapide, ni très fort, et lorsqu'il voyait un étranger, il se sauvait! On ne peut pas dire que ce n'était pas un bon gardien : il aboyait à la moindre occasion, mais n'était pas très brave. Ce n'était ni un animal féroce, ni un bon compagnon. Il cherchait toujours à nous fuir mais ne dédaignait pas les caresses qu'on ne lui prodiguait pas assez je suppose. Je ne sais pas. C'est ainsi qu'il s'est sauvé; non par sauvagerie, mais seulement parce qu'il se sentait négligé. Pauvre Plouc, je ne voulais pas te perdre mais je n'ai pas fait ce qu'il fallait pour te garder. Je ne suis ni un bon maître, ni un bon ami, il fallait bien que tu partes! Non. Qu'est-ce que je dis ? Il ne le fallait pas mais je dois m'y faire maintenant que tu n'es plus là.

3.4 Exercices

1- Identifiez les propositions négatives que contient ce texte :

...

2- Identifiez les propositions qui sont niées.

...

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Il n'est ni méchant, ni dangereux, pourtant les gens ne l'aiment pas. C'est que son apparence n'est pas très engageante avec sa bosse dans le dos et sa figure ravagée par la petite vérole. Pourtant ce n'est pas un mauvais type. On le dit fou. Non. Il est bizarre, c'est tout. On ne peut pas tous être des modèles de beauté. Cela ne fait pas de nous des mécréants.

Répondre sur une feuille volante.

1- Identifiez quatre propositions négatives dans ce paragraphe. (4 points)

2- Quelles sont les quatre propositions qu'elles contredisent ? (4 points)

3- Redites la même chose sans utiliser le *non* et sans utiliser *ni... ni....* (2 points)

Fera-t-il beau demain ? Non, ni demain, ni après-demain.

MODULE 2 Écriture

Objectif

Comprendre et savoir utiliser les marqueurs de négation : *Non, ne… pas …, ne … ni .. ni.*

3.1 Leçon

En général, on utilise le *non* pour remplacer une proposition négative complète.

> Doit-on s'inscrire avant Noël ? Non.
>
> C'était un bâtiment exceptionnel, non une église, une vraie cathédrale!

La forme *ne... pas...* est la formule la plus fréquente pour indiquer une négation. Si je *ne* fais *pas* une chose, c'est le contraire de si je la fais. Si j'interdis quelque chose, c'est le contraire de si je *ne* l'interdis *pas*.

> Je ne crois pas que Dieu existe. (Cette phrase est le contraire de : je crois que Dieu existe.)
>
> Je n'aime pas le chocolat. (C'est le contraire de : j'aime le chocolat.)

On utilise la forme *ne... ni... ni...* lorsque je veux contredire deux choses simultanément, dans la même phrase.

Je ne bois ni thé, ni café. (= Je ne bois pas de thé. Je ne bois pas de café.)

Il ne faut ni crier, ni se plaindre. (= Il ne faut pas crier. Il ne faut pas se plaindre.)

3.2 Exercices

Écrivez des phrases en utilisant les marqueurs de négation indiqués.

Exemple

Ne... pas...

Il n'y a pas de honte à avouer sa faute.

1- Non

2- Ne... pas...

3- Ne... ni... ni...

4- Non

5- Ne... pas...

6- Ne... ni... ni...

7- Ne... pas... ne... pas...

8- Non... ne... pas...

9- Ne... pas... ne... ni... ni...

10- Ne... pas... ne... pas... ne... ni... ni...

3.3 Texte

Complète ce texte à l'aide des négations que nous venons d'étudier.

L'ACTRICE

Ce _____ est _____ une actrice qui est faite pour ces rôles de midinettes qu'on voit trop souvent _____. C'est une grande dame qui veut des rôles solides, des personnages profonds. Elle _____ accepte _____ tous les scénarios qu'on lui propose. Elle _____ est _____ hautaine, _____ snob. Au contraire, elle est proche de son public. Mais elle _____ veut _____ être populaire à n'importe quel prix.

Dans son premier film déjà, elle _____ jouait jamais faux. Elle _____ était _____ convaincue de son succès, _____ impressionnée par les grands noms avec lesquels elle jouait. Pourtant, cela _____ signifie _____ qu'elle était indifférente. Ce serait plutôt le contraire. _____. Elle était très impliquée et cela se sentait. Mais on _____ perçoit _____ tout le travail qu'il y a derrière son attitude naturelle Une attitude où il _____ y a _____ artifice _____ faux-semblant. Quoiqu'on dise, c'est une grande actrice.

3.4 Exercices

Composez un texte de longueur semblable au précédant en utilisant au moins dix marqueurs de négation. Vous devez utiliser au moins une fois *ne... pas...*, *non*, et *ne... ni... ni...*

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Cette automobile est un vrai bolide. Ce _____ est _____ une simple voiture. Elle allie confort et performance. Pourtant, elle _____ est _____ grande consommatrice d'essence _____ difficile à entretenir. Vous pensez qu'elle est hors de prix ? _____. C'est une vraie bonne affaire.

Répondre sur une feuille volante.

1- Complétez le texte précédant en plaçant correctement un *ne... pas...*, un *non*, et un *ne... ni... ni...* (3 points)

2- Écrivez une phrase comportant un *ne... pas...* (1 point)

3- Écrivez une phrase comportant un *non* (1 point)

4- Écrivez une phrase comportant un *ne... ni... ni...* (1 point)

5- Écrivez un paragraphe de même longueur que le précédant en utilisant au moins un *ne... pas...*, un *non*, et un *ne... ni... ni...* . (4 points)

MODULE 3 Lecture

Objectif

Identifier et comprendre le rôle des marqueurs d'implication : *alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi*.

3.1 Leçon

Alors et *donc* sont des conjonctions de coordination qui unissent des mots ou des propositions de même nature indiquant qu'une conséquence sera introduite. *Par conséquent* et *c'est pourquoi* sont des locutions conjonctives qui jouent le même rôle.

> J'aimerais bien voir ce film, alors j'irai au cinéma avec toi.
>
> L'alcool au volant est très nocif, donc j'éviterai d'en boire ce soir.
>
> Le gouvernement a démissionné, par conséquent nous tiendrons de nouvelles élections.
>
> Il travaillait. C'est pourquoi il n'a pu venir à la soirée.

Ces mots peuvent introduire deux sortes de conséquences : des conséquences matérielles ou des conséquences logiques.

Conséquences matérielles

> Le parc d'amusement est ouvert, alors il faut y aller!
>
> Le tigre s'est échappé, il faut donc s'enfuir.
>
> Tu ne peux pas faire l'épicerie, par conséquent j'irai à ta place.
>
> Il m'a menti, c'est pourquoi je me méfie de lui.

Conséquences logiques

S'il est célibataire, alors il n'est pas marié!

Les dinosaures sont disparus il y a 65 millions d'années. Seule une catastrophe majeure a pu provoquer cet événement. Donc, une catastrophe majeure est survenue il y a 65 millions d'années.

La compagnie a fait un déficit cette année. Seule une hausse des prix pourra sauver l'entreprise. Par conséquent, nous devrons hausser les prix.

Les reptiles ont un système nerveux moins développé que les mammifères. C'est pourquoi nous disons qu'ils sont moins évolués qu'eux.

Ces quatre mots ou locutions ont un sens très similaire, mais ils comportent aussi quelques différences. Ainsi on ne peut les substituer les uns aux autres dans tous les contextes.

Alors suit souvent une hypothèse ou une condition, on l'utilise fréquemment avec si.

Si tu n'étudies pas, alors tu échoueras ton examen.

Donc introduit souvent une conclusion logique.

La neige tombe et les routes sont glissantes. Ces conditions météorologiques entraînent toujours des collisions sur les routes. Nous devrons donc déplorer quelques accidents routiers aujourd'hui.

Par conséquent a une connotation plus formelle, plus administrative.

Les inscriptions ont diminué, par conséquent il faudra réorganiser les classes.

C'est pourquoi introduit aussi une conclusion logique en mettant l'accent sur la nature argumentative de l'explication qui précède.

Le service de la dette mobilise 25% des ressources financières du gouvernement. Il n'a plus de marge de manœuvre. C'est pourquoi il faudra réduire les dépenses ou augmenter les taxes et les impôts.

3.2 Exercices

Dans les phrases qui suivent, identifiez la proposition de consé-

quence (P.C.) et le rôle exact de la conjonction ou de la locution conjonctive utilisée.

Exemple

Les revenus ont augmenté, par conséquent on peut envisager une expansion de l'entreprise.

P.C. :

on peut envisager une expansion de l'entreprise

Explication :

Par conséquent introduit une conséquence logique dans un contexte administratif. C'est parce que les revenus ont augmenté qu'on peut envisager l'expansion.

1- Il fait beau, j'irai donc au parc.

P.C. :

Explication :

2- Nous sommes pratiquement en faillite, c'est pourquoi il faut vendre la maison.

P.C. :

Explication :

3- L'élevage est peu rentable, par conséquent nous passerons à la culture maraîchère.

P.C. :

Explication :

4- C'est une musique enlevante. Alors ça me plaît.

P.C. :

Explication :

5- Si vous faites des exercices, alors vous vous améliorerez.

P.C. :

Explication :

6- Les gens nerveux sont stressants. Mon médecin me recommande d'éviter le stress. Claude est un gars très nerveux. J'éviterai donc de voir Claude.

P.C. :

Explication :

7- L'indiscipline nuit aux études. Nous voulons favoriser l'étude. Par conséquent nous allons adopter de nouvelles mesures disciplinaires.

P.C. :

Explication :

8- J'aimerais bien parler anglais. C'est pourquoi je me suis inscrit à un cours de conversation anglaise.

P.C. :

Explication :

9- S'il ne fait pas trop froid, alors je ferai du ski cet après-midi. On annonce un temps glacial, c'est pourquoi je resterai au chalet.

P.C. :

Explication :

10- Je fais souvent des fautes dans les phrases longues, donc j'essaierai d'écrire cette composition avec des phrases courtes. Mais le professeur a indiqué qu'il fallait composer des phrases comprenant

des subordonnées. Par conséquent, je tenterai d'écrire des phrases ne comprenant qu'une seule subordonnée.

P.C. :

Explication :

3.3 Texte

LA DETTE

Notre dette nationale est si élevée qu'on peut craindre le pire dans les années à venir. Alors plusieurs Canadiens s'inquiètent du fardeau qu'elle représente. Il faudra donc se résoudre à comprimer les dépenses gouvernementales. C'est pourquoi il faut s'attendre à des temps difficiles sur le plan économique.

Le service de la dette draine une bonne partie des revenus gouvernementaux. Par conséquent, le gouvernement est incapable de mettre sur pieds de nouveaux programmes. En période de crise, le gouvernement n'a plus de marge de manœuvre pour relancer l'économie. C'est pourquoi les conséquences de la récession frappent notre économie de plein fouet.

Si une économie endettée est fragile alors elle ne représente pas un bon investissement. Au plan international, l'économie canadienne n'inspire donc plus la même confiance.

Notre niveau de vie comme collectivité pourrait subir des compressions dramatiques, alors il faudra alléger ce fardeau. Par conséquent, d'énergiques mesures de redressement budgétaire s'imposent, même si cela ne risque guère d'être populaire. Le gouvernement devra donc faire preuve de courage.

3.4 Exercices

1- Identifiez les dix marqueurs d'implication qu'on trouve dans ce texte.

...

2- Écrivez les propositions qu'elles introduisent.

...

3- Expliquez le rôle de chacun d'eux.

...

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

> Les jeunes d'aujourd'hui sont très individualistes. C'est pourquoi ils ne participent pas beaucoup aux mouvements collectifs. Certains le déplorent, d'autres s'en désolent. Il faut donc s'attarder à ce problème. Si les jeunes participaient en plus grand nombre aux mouvements sociaux, alors ceux-ci seraient plus dynamiques. Par conséquent, nous devons trouver un moyen de stimuler la participation des jeunes à des activités de ce type.

Répondre sur une feuille volante.

1- Identifiez les marqueurs d'implication que comporte ce paragraphe. (2 points)

2- Quelles sont les quatre propositions qu'ils introduisent ? (2 points)

3- Sur quelles propositions s'appuient-elles respectivement ? (2 points)

4- Expliquez le rôle de chacun d'eux. (2 points)

5- Réécrivez ce texte en changeant les marqueurs d'implication sans en changer le sens. (2 points)

MODULE 4 Écriture

Objectif

Comprendre et savoir utiliser les marqueurs d'implication : *alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi* .

3.1 Leçon

On doit utiliser ces conjonctions lorsqu'on veut introduire une conséquence. Quelque chose s'est produit *alors* quelque chose d'autre est arrivé par la suite. Cette conséquence peut être réelle ou hypothétique.

Exemples

Il a sauté du balcon, alors il s'est cassé une jambe. (conséquence réelle)

Si tu fumes alors tu seras malade (conséquence hypothétique)

On peut se servir de ces mots pour amener une conséquence matérielle — quelque chose qui arrive ou arrivera — ou pour tirer une conséquence logique — la conclusion d'un raisonnement.

Conséquence matérielle

J'ai besoin d'argent, alors je travaille.

Il a fait faillite, il est donc ruiné.

Claude est en béquilles, par conséquent on ne peut pas l'amener danser.

Julie n'est pas honnête, c'est pourquoi je ne lui dis rien.

Conséquence logique

Si tous les enfants sont jeunes, alors quelques jeunes sont des enfants.

Les amis sont fidèles et je suis ton ami, donc je suis fidèle.

Si les hommes sont menteurs et que les menteurs ne sont pas fiables, par conséquent les hommes ne sont pas fiables.

Les femmes sont sensibles, c'est pourquoi elles sont changeantes.

Voici quelques conseils qui vous aideront à choisir le mot le plus approprié.

Avec le *si* , on utilise le plus souvent *alors*. *Si ... alors ...*

S'il faut le faire alors je le ferai.

Il est approprié d'utiliser *donc* à la fin d'un raisonnement ou pour annoncer une conclusion.

On voit donc que ces mesures s'imposent d'elles-mêmes.

Par conséquent introduit souvent une conséquence inévitable ou parfaitement évidente.

Les faucons sont en voie de disparition, par conséquent il faut les protéger.

C'est pourquoi s'emploie plus facilement dans une explication.

J'avais un examen, c'est pourquoi je suis partie si vite.

3.2 Exercices

Écrivez des phrases comportant au moins deux verbes (deux propositions) en utilisant les marqueurs de relations mentionnés.

Exemple

Donc

Lucien veut passer son cours de chimie, il étudiera donc toute la soirée.

1- Alors

2- Donc

3- Par conséquent

4- C'est pourquoi

5- Si... alors...

6- Alors, donc.

7- Alors (conséquence logique)

8- Donc (conséquence logique)

9- Par conséquent (conséquence logique)

10- C'est pourquoi (conséquence logique)

3.3 Texte

Complète ce texte à l'aide des conjonctions que nous venons d'étudier.

LES ÉTUDES DE MARIE

Marie n'aime pas les études. Elle est d'ailleurs très peu concentrée en classe, _____ elle pourrait bien échouer dans quelques cours. _____ il faudra qu'elle se prenne en main. Mais que faire ? Lorsqu'elle lit, elle ne peut pas se concentrer, il faut _____ qu'elle trouve une solution à ce problème.

Si elle fait des efforts _____ elle sera récompensée. Mais elle aura moins de temps pour écouter la télévision, il faudra _____ qu'elle choisisse mieux ses émissions. _____ son professeur lui recommande de changer ses habitudes. Ce n'est pas si facile, _____ elle est bien découragée.

Elle sait que les élèves qui n'étudient pas ne progressent pas. Pauline n'étudie jamais, _____ elle n'a aucun succès aux examens. Au contraire, Claudia est très studieuse, elle peut _____ se vanter d'être parmi les meilleures. Ses parents lui recommandent _____ de prendre Claudia en exemple, plutôt que Pauline!

3.4 Exercice

Composez un texte de longueur semblable au précédant en utilisant au moins dix marqueurs d'implication. Vous devez utiliser au moins une fois *alors*, *donc*, *c'est pourquoi*, *par conséquent*.

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Le travail des étudiants est une bonne chose. Si on a besoin d'argent de poche _____ il faut travailler. Mais il y a aussi des inconvénients. Les étudiants sont moins disponibles pour leurs études, _____ ils doivent faire attention de ne pas travailler plus de douze heures par semaine. Une étude a montré qu'au-delà, le travail nuit beaucoup aux résultats scolaires. Il faut _____ faire attention de ne pas choisir un emploi trop exigeant. _____

il faut savoir limiter ses besoins personnels, du moins durant les études.

Répondre sur une feuille volante.

1- Complétez le texte précédant en plaçant correctement un *alors*, un *donc*, un *par conséquent* et un *c'est pourquoi*. (2 points)

2- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *c'est pourquoi*. (1 point)

3- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *par conséquent* (1 point)

4- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *alors* de conséquence logique. (1 point)

5- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *donc* de conséquence logique. (1 point)

6- Écrivez un paragraphe de même longueur que le précédant en utilisant au moins un *alors*, un *donc*, un *par conséquent* et un *c'est pourquoi*. (4 points)

MODULE 5 Lecture

Objectif

Identifier et comprendre le rôle des marqueurs de cause : *car, parce que, en effet, puisque*.

3.1 Leçon

Les conjonctions *car, parce que, en effet, puisque*, servent à introduire une explication ou à indiquer une cause. Une première proposition est affirmée qui entraîne une explication justificative.

Je vais au restaurant, car j'ai faim. (= J'ai faim donc je vais au restaurant.)

Je vais au lac parce que ma mère me l'a demandé. (= Ma mère me l'a demandé, donc je vais au lac.

Il a obtenu le prix. Il l'avait en effet mérité. (= Il l'avait mérité, donc il a obtenu le prix.)

Je le ferai tout de suite puisque tu me le demandes. (= Tu me le demandes, donc je le ferai tout de suite.)

Parce que introduit généralement une cause inconnue de l'interlocuteur, alors qu'au contraire *puisque* rappelle une cause connue de lui. *Car* introduit généralement une justification logique et *en effet* annonce une explication, quelquefois élaborée. On peut les substituer, mais selon le contexte il y en a généralement un qui est plus approprié que les autres.

Je le cherche parce qu'il me doit de l'argent.

Je le ferai puisque tu n'en es pas capable.

La publicité contre l'alcool au volant est justifiée, car ce phénomène représente un réel danger.

Il a été emprisonné. En effet, il a été trouvé coupable de plusieurs crimes.

Les conjonctions *car, parce que, en effet, puisque*, peuvent indiquer un rapport de cause à effet (souvent une cause matérielle), ou un rapport logique (telle conclusion est logiquement nécessaire).

Rapport causal

Il ne viendra pas parce qu'il est malade.

Je travaille ce soir puisque c'est jeudi.

Rapport logique

Les chiens sont vivipares, car ce sont des mammifères et que les mammifères sont vivipares.

Ces gens sont très croyants. En effet, ils sont de confession baptiste et les baptistes sont tous très pieux.

3.2 Exercices

Dans les phrases qui suivent, indiquez la proposition expliquée

(PE) et décrivez le rôle de la conjonction utilisée.

Exemple

L'ouverture d'une nouvelle succursale peut être envisagée, puisque nos profits ont augmenté.

PE :

L'ouverture d'une nouvelle succursale peut être envisagée

Explication :

Puisque introduit une cause matérielle qui rend possible d'envisager l'ouverture d'une nouvelle succursale. Les profits ont augmenté, donc l'ouverture d'une nouvelle succursale peut être envisagée.

1- J'irai me baigner puisqu'il ne pleut pas.

PE :

Explication :

2- Je fais du bénévolat parce que j'ai besoin de me sentir utile.

PE :

Explication :

3- Sa potion ne la guérira pas, car c'est une maladie incurable.

PE :

Explication :

4- Il s'est amélioré. En effet, il a beaucoup travaillé ces derniers temps.

PE :

Explication :

5- Je l'ai laissé tomber parce que je ne pouvais plus le supporter!

PE :

Explication :

6- J'ai voté pour lui, car son programme était bien plus réaliste.

PE :

Explication :

7- Nous déménagerons puisque ce logement est trop petit.

PE :

Explication :

8- J'aime beaucoup ce vin : en effet, il est riche et capiteux.

PE :

Explication :

9- Ce projet de rénovation de quartier doit être abandonné, car il est très dispendieux et qu'il déracinerait une grande partie de sa population sans possibilité de retour.

PE :

Explication :

10- Ce traitement était trop cruel. En effet, à cette époque on croyait que pour éduquer les enfants il fallait les battre et faire passer la discipline avant l'épanouissement personnel.

PE :

Explication :

3.3 Texte

LE VIEILLISSEMENT

Les vieilles personnes souffrent souvent de solitude parce que leurs proches les ont abandonnées. Elles sont souvent malades, puisque le vieillissement les rend plus vulnérables. En outre, leur situation économique est peu enviable, car elles sont rares celles qui disposent de fortune et que leurs rentes sont pauvres. En effet, les régimes de pension privés étaient peu répandus il y a deux ou trois décennies.

Puisque les ressources sont rares, il faut compter sur le bénévolat pour leur apporter un réconfort. Ce recours est nécessaire, car les services sociaux sont débordés de travail. En effet, le vieillissement de la population commence à se faire sentir sur la demande de services. Dans l'avenir, il faudra accentuer les efforts parce que la moyenne d'âge de la population va continuer à augmenter.

En outre, le vieillissement de la population va accroître les coûts des services de santé parce que les personnes âgées représentent un très fort taux de maladies chroniques. Il faudra adopter des mesures énergiques bientôt, car trop peu a été fait jusqu'à maintenant pour affronter ce problème.

3.4 Exercices

1- Identifiez les dix marqueurs de cause qu'on trouve dans ce texte.

...

2- Transcrivez les propositions qu'elles expliquent.

...

3- Expliquez le rôle de chacun de ces marqueurs de cause.

...

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Il faut choisir soigneusement les émissions de télévision

qu'on écoute parce que certaines d'entre elles sont vraiment néfastes. Il faut surtout éviter les émissions comportant de la violence gratuite, car elles banalisent des gestes très graves. Il ne faut pas croire que la violence télévisée est anodine. En effet, on a pu constater que les jeunes qui écoutaient beaucoup d'émissions violentes devenaient souvent eux-mêmes violents à l'adolescence. Puisque c'est le public qui fait vivre la télévision, il faut choisir les émissions qu'on encourage avec soin.

Répondre sur une feuille volante.

1- Identifiez les marqueurs de cause que comporte ce paragraphe. (2 points)

2- Quelles sont les quatre propositions qu'ils expliquent ? (2 points)

3- Quelles sont les explications respectives qui sont apportées ? (2 points)

4- Expliquez le rôle de chacun d'eux. (2 points)

5- Réécrivez ce texte en changeant les marqueurs de cause sans en changer le sens. (2 points)

MODULE 6 Écriture

Objectif

Comprendre et savoir utiliser les marqueurs de cause: *car, parce que, à cause, puisque*.

3.1 Leçon

On utilise les conjonctions *car, parce que, à cause, puisque* pour indiquer une relation de cause ou introduire une explication en répondant, par exemple, à la question *pourquoi ?*

Je vais arriver en retard. Pourquoi ? Parce que je finis de travailler une heure plus tard.

Je vais arriver en retard parce que je finis de travailler une

heure plus tard.

Cette idée est inacceptable (pourquoi?) car elle aboutit à une contradiction. (Pourquoi ?) En effet, on finit par penser que ce qui est vrai est faux et que ce qui est faux est vrai. On doit la rejeter (pourquoi ?) puisqu'on ne saurait tolérer les contradictions.

En général, *parce que* est approprié à la plupart des rapports de cause. Mais on doit le remplacer par *puisque* si on suppose que notre explication est évidente. On utilise *en effet* le plus souvent en début de phrase ou après deux points. *Car* est souvent précédé d'une virgule et introduit facilement une explication logique.

J'amène ma veste (pourquoi ?) parce que je crois qu'il fera froid ce soir.

J'amène ma veste (pourquoi ?) puisqu'il fait froid.

J'amène ma veste. (Pourquoi ?) En effet, la météo annonce qu'il fera froid ce soir.

J'amène ma veste, car lorsqu'il fait froid il est préférable de se couvrir.

3.2 Exercices

Écrivez des phrases comportant au moins deux verbes (deux propositions) en utilisant les marqueurs de relations mentionnés.

Exemple

Car

Je vais faire une mise au point, car le moteur ne tourne pas rond.

1- Parce que

2- Car

3- Puisque

4- En effet

5- Parce que

6- Car

7- Puisque

8- En effet

9- Parce que, en effet

10- Car, puisque

3.3 Texte

Complète ce texte à l'aide des conjonctions que nous venons d'étudier.

ENCORE LES ÉTUDES DE MARIE !

Marie pourrait bien échouer dans quelques cours _____ elle est très peu concentrée en classe. _____ elle n'aime pas les études. Il faudra qu'elle se prenne en main. Mais que faire ? Il faudrait qu'elle trouve une solution. _____ lorsqu'elle lit, elle ne peut pas se concentrer.

Elle devrait s'améliorer _____ elle fait des efforts. Son professeur lui recommande de changer ses habitudes _____ il faudra qu'elle choisisse mieux ses émissions _____ elle aura moins de temps pour écouter la télévision. Elle est bien découragée! _____ ce n'est pas si facile de changer ses habitudes.

Elle sait que les élèves qui n'étudient pas ne progressent pas. Pauline n' a aucun succès aux examens _____ elle n'étudie jamais. Ses parents lui recommandent de prendre Claudia en exemple, plutôt que Pauline! _____ Claudia peut se vanter d'être parmi les meilleures _____ est très studieuse.

3.4 Exercice

Composez un texte de longueur semblable au précédant en utilisant au moins dix marqueurs d'implication. Vous devez utiliser au moins une fois *parce que, car, puisque, en effet*.

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Il faut se méfier des faux médecins _____ notre santé est la chose la plus importante au monde. _____ , on ne peut jouir de la vie si on est atteint et qu'on ne se soigne pas correctement. Certaines personnes sont devenues très malades, _____ elles ont négligé de consulter un spécialiste compétent en temps utile. La santé est le plus grand bien _____ sans elle on ne peut rien accomplir.

Répondre sur une feuille volante.

1- Complétez le texte précédant en plaçant correctement un *parce que*, un *car*, un *puisque* et un *en effet*. (2 points)

2- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *parce que*. (1 point)

3- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *car*. (1 point)

4- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *puisque*. (1 point)

5- Écrivez une phrase comportant deux verbes et un *en effet*. (1 point)

6- Écrivez un paragraphe de même longueur que le précédant en utilisant au moins un *parce que*, un *car*, un *puisque* et un *en effet*. (4 points)

MODULE 7 Lecture

Objectif

Identifier et comprendre le rôle du marqueur de condition : *si*.

3.1 Leçon

La conjonction *si* exprime le plus souvent une condition ou une supposition.

Condition

Si tu me remets l'argent que tu me dois, tu pourras récupérer ton bien.

Supposition

Si vous aimez les sensations fortes, vous aimerez faire du bungy.

Lorsqu'elle se place en début de phrase, elle peut être suivie d'*alors*, mais une simple virgule remplace souvent cet *alors* qui est sous entendu.

Si les organisateurs le désirent alors ce festival pourra être répété l'an prochain.

Si les organisateurs le désirent, ce festival pourra être répété l'an prochain.

Si peut exprimer une condition matérielle ou une condition logique.

Condition matérielle

Si on creuse suffisamment, on pourra changer les tuyaux.

Condition logique

Si on additionne 9 à 21, alors on obtient 30.

Si c'est une tourterelle, alors c'est un oiseau.

Si ces gens sont racistes et que le racisme est illégal, alors ils sont dans l'illégalité.

Si peut aussi amener une hypothèse ou une supposition.

Si cette compagnie est responsable de la pollution de ce lac, elle devra en assumer les conséquences.

Si j'avance le fou en d2, alors il est possible que sa reine me le prenne!

Si les pluies acides s'accentuent, le pH de l'eau diminuera et plusieurs espèces animales en souffriront.

Si peut évoquer un cas irréel (la condition n'a pas été remplie et il est trop tard).

Si tu avais étudié, tu n'aurais pas échoué ton examen!

Si j'étais millionnaire, je ferais le tour du monde!

3.2 Exercices

Dans les phrases qui suivent, identifiez la proposition de condition ou de supposition (C.S.) et identifiez le rôle exact de la conjonction *si*.

Exemple

Si tu vas au marché, ramène-moi de la farine de blé entier.

C.S. :

Si tu vas au marché

Explication

La conjonction si introduit une condition matérielle. Si tu ne vas pas au marché, alors tu ne peux rien ramener, il devient impossible de répondre à la demande.

1- Si tu n'aimes pas les tomates, ça serait mieux d'éviter les restaurants italiens.

C.S.:

Explication

2- Si les gens recherchent de la qualité alors ce marché n'est pas très recommandable.

C.S.:

Explication

3- Si on change les amortisseurs, la conduite sera bien plus agréable.

C.S.:

Explication

4- Si la Terre tourne autour du soleil, alors la Terre ne peut pas être le centre du monde.

C.S.:

Explication

5- Si cet homme a vraiment fait ces crimes, il mérite une peine très sévère.

C.S.:

Explication

6- Si j'obtiens la permission de mes parents, je pourrai aller avec vous en camping.

C.S.:

Explication

7- Si tu avais pu courir comme Bruno Surin, tu serais devenu champion des 100 mètres.

C.S.:

Explication

8- Si j'étais un adulte et si j'étais marin, je deviendrais capitaine d'un paquebot.

C.S.:

Explication

9- Si les femmes veulent l'égalité des salaires et si elles désirent le partage des tâches domestiques, alors elles doivent revendiquer leurs droits et mettre les hommes à leur place.

C.S.:

Explication

10- Si tous les architectes sont instruits et que toutes les personnes

instruites apprécient les musées, alors tous les architectes aiment les musées.

C.S.:

Explication

3.3 Texte

LES CONDITIONS

Il y a de cela très très longtemps, ainsi parla le prince des mécréants :

« Je te marierai, si tu me promets d'être une épouse douce et gentille. Si tu fais tout le ménage et si tu t'occupes des enfants sans rechigner, alors je serai le plus heureux des maris. Si, en plus, tu amènes avec toi une forte dote, alors nous serons riches et confortables.

Par contre, si tu revendiques et te comportes en mégère. Si tu poses des conditions et contestes mes décisions. Si tu veux porter la culotte et faire carrière. Alors je t'enverrai aux quatre diables et tu pourras m'oublier. »

Mais si une femme se plie à ces exigences, soyez certain que ce despote n'en sera pas reconnaissant et qu'il prendra maîtresse. Car si celle qui prend mari, prend pays, celle qui prend ce pays, perd l'estime de son bien-aimé. Si vous en doutez, vous n'avez qu'à essayer ...

3.4 Exercices

1- Identifiez les propositions de condition ou de supposition.

...

2- Écrivez les propositions dont elles sont les conditions.

...

3- Expliquez chaque occurrence du *si*.

...

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Si l'agriculture est menacée alors le commerce de détail le sera aussi. Un lien étroit existe entre ces secteurs de l'activité économique. Si on avait négligé notre agriculture, on en paierait le prix fort aujourd'hui. De la même manière, si on néglige l'éducation, on aura des problèmes de main-d'oeuvre. Tout se tient. Si l'éducation est une condition du progrès économique et que le progrès économique est une condition du progrès social, on peut dire que l'éducation est un gage du progrès social.

Répondre sur une feuille volante.

1- Dans ce paragraphe quelles sont les propositions qui se présentent comme condition ou supposition ? (2 points)

2- Quelles sont les propositions qui en découlent respectivement ? (2 points)

3- Expliquez le rôle de chaque *si* que comporte ce paragraphe. (4 points)

4- Réécrivez la dernière phrase en ajoutant un *alors* sans en changer le sens. (1 point)

5- Identifiez les deux phrases où le *si* joue exactement le même rôle. (1 point)

Écriture

MODULE 8

Objectif

Comprendre et savoir utiliser le marqueur de condition : *si*.

3.1 Leçon

On utilise la conjonction *si* lorsqu'on veut poser une condition, dans une situation possible ou dans une situation irréelle, faire une supposition dans une situation possible ou irréelle, ou entreprendre un raisonnement logique (correct ou non).

Condition (situation possible)

Si tu veux encore danser avec moi, il faudra que tu cesses de m'écraser les orteils!

Condition (situation irréelle)

Si tu avais su nager, tu ne te serais pas noyé!

Supposition (situation possible)

Si le Québec voulait devenir la Suisse d'Amérique, il faudrait assouplir notre législation en matière de transactions bancaires.

Supposition (situation irréelle)

Si les poules avaient des dents, les coqs auraient des nageoires.

Raisonnement logique correct

Si ces élèves sont surdoués et que les surdoués progressent plus vite que les autres, alors ces élèves progresseront plus vite que les autres.

Raisonnement logique incorrect

Si les garçons au chandail vert sont des cancres alors tous les cancres portent du vert.

Dans un raisonnement logique on dit que la ou les propositions introduites par le *si* sont les prémisses du raisonnement et que la proposition qui suit ou suivrait le *alors* est la conclusion.

Si les gens riches sont généreux [première prémisse] et que les gens généreux donnent à Centraide [deuxième prémisse] , alors les gens riches donneront à Centraide [conclusion].

3.2 Exercices

Rédigez des phrases comportant au moins deux verbes en utilisant la conjonction *si* dans le rôle indiqué.

Exemple

Condition (situation possible)

Si j'ai du temps, je laverai la vaisselle.

1- Condition (situation possible)

2- Condition (situation irréelle)

3- Supposition (situation possible)

4- Supposition (situation irréelle)

5- Raisonnement logique correct

6- Raisonnement logique incorrect

7- Supposition (situation possible) : en utilisant 2 *si*

8- Supposition (situation irréelle) : en utilisant 2 *si*

9- Raisonnement logique correct : en utilisant 2 *si*

10- Raisonnement logique incorrect : en utilisant 2 *si*

3.3 Texte

Réécrivez ce texte en changeant les phrases de manière à remplacer les dix marqueurs de cause (voir l'exercice 3.4 du module 5) par des *si ... alors*

Exemple

> Je fais du bénévolat parce que j'ai besoin de me sentir utile.
>
> Si j'ai besoin de me sentir utile, alors je fais du bénévolat.

TEXTE

> LE VIEILLISSEMENT
>
> Les vieilles personnes souffrent souvent de solitude parce que leurs proches les ont abandonnées. Elles sont souvent malades, puisque le vieillissement les rend plus vulnérables. En outre, leur situation économique est peu enviable, car elles sont rares celles qui disposent de fortune et que leurs rentes sont pauvres. En effet, les régimes de pension privés étaient peu répandus il y a deux ou trois décennies.

Puisque les ressources sont rares, il faut compter sur le bénévolat pour leur apporter un réconfort. Ce recours est nécessaire, car les services sociaux sont débordés de travail. En effet, le vieillissement de la population commence à se faire sentir sur la demande de services. Dans l'avenir, il faudra accentuer les efforts parce que la moyenne d'âge de la population va continuer à augmenter.

En outre, le vieillissement de la population va accroître les coûts des services de santé parce que les personnes âgées représentent un très fort taux de maladies chroniques. Il faudra adopter des mesures énergiques bientôt, car trop peu a été fait jusqu'à maintenant pour affronter ce problème.

RÉPONSE

3.4 Exercice

Composez un texte de longueur semblable en utilisant au moins dix *si*. Veillez à faire varier leurs fonctions.

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Répondre sur une feuille volante.

Rédigez des phrases comportant au moins deux verbes en utilisant la conjonction *si* dans le rôle indiqué.

Exemple

Condition (situation possible)

Si j'ai du temps, je laverai la vaisselle.

1- Condition (situation possible) (1 point)

2- Condition (situation irréelle) (1 point)

3- Supposition (situation possible) (1 point)

4- Supposition (situation irréelle) (1 point)

5- Raisonnement logique correct (1 point)

6- Raisonnement logique incorrect (1 point)

7- Composez un paragraphe comportant au moins quatre conjonctions *si* utilisées différemment et expliquez le rôle de chacune d'elles. (4 points)

MODULE 9 Lecture

Objectif

Identifier et comprendre le rôle de la *cause* et de la *conséquence*.

3.1 Leçon

Considérées d'un point de vue logique, les conjonctions de cause et de conséquence sont inverses. Prenons le cas d'une condition.

• S'il fait beau demain alors j'irai me baigner.

Le lendemain, je pourrai dire.

* J'irai me baigner, car il fait beau aujourd'hui.

Cela est encore plus clair dans le cas d'un raisonnement logique.

• Si les martiens sont verts et que leur planète est rouge, alors ils sont très voyants.

Inversons la phrase pour que la conclusion apparaisse en premier.

* Les martiens sont très voyants, car ils sont verts et que leur planète est rouge.

Évidemment il y a une prémisse qui est sous-entendue dans les deux cas :

Ce qui est vert est très voyant sur une surface rouge.

Mais ce point est sans importance puisque cette idée est sous-enten-

due de la même manière dans les deux cas.

Ainsi, dans un grand nombre de cas les phrases construites avec une conjonction de conséquence *(alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi)* peuvent être «renversées» avec une conjonction de cause *(car, parce que, en effet, puisque)* : l'une peut expliquer l'autre.

• Je suis fatigué, c'est pourquoi je rentre si tôt.

* Je rentre si tôt parce que je suis fatigué.

• Cette usine est désuète et peu productive. Par conséquent, il faut la rénover.

* Il faut rénover cette usine, car elle est désuète et peu productive.

• Elle est très intelligente et ses résultats scolaires sont excellents. Elle peut donc aspirer à poursuivre des études supérieures.

* Elle peut aspirer à poursuivre des études supérieures puisqu'elle est très intelligente et que ses résultats scolaires sont excellents.

• Si les ingénieurs ont travaillé de manière soignée, alors ces travaux seront très durables.

* Ces travaux seront très durables. En effet, les ingénieurs ont travaillé de manière soignée.

Dans la plupart des cas, une telle inversion préserve le sens de la phrase. Elle change simplement l'ordre des éléments. Avec les conjonctions de conséquence, la conclusion vient à la fin, après les prémisses. Avec les conjonctions de cause, c'est l'inverse : la conclusion est posée au début, comme une simple affirmation et les prémisses viennent ensuite sous la forme d'une explication, d'un exposé des raisons qui justifient l'affirmation de départ.

3.2 Exercices

Inversez les phrases qui suivent par le moyen du changement des conjonctions de cause et de conséquence que nous avons étudiées.

Exemple

S'il y a de l'espoir alors la vie est belle.

La vie est belle parce qu'il y a de l'espoir.

1- Si je veux vraiment alors je peux.

2- La musique de Bach est très bien construite. Elle est donc au programme de tous les apprentis musiciens.

3- Les jeunes remettent souvent en question les valeurs de leurs parents. Par conséquent, ils les contredisent sur plusieurs points.

4- Le caissier était peu expérimenté, c'est pourquoi il a fait une erreur de calcul.

5- Je bois du café, car je suis trop fatigué le matin.

6- Ce restaurant est recommandable parce que la nourriture y est bien préparée.

7- César était un grand conquérant. En effet, il a triplé la superficie de l'empire romain.

8- Je vais nager puisque l'eau est calme.

9- Si le Japon avait gagné la guerre du Pacifique alors son influence aurait été très grande, car le contrôle de cet océan a été un atout majeur dans tout l'Extrême-Orient.

10- Il faut honorer le Seigneur puisque c'est le sauveur du monde. Par conséquent, les incroyants périront en enfer.

3.3 Texte

CRIMES CONTRE L'HUMANITÉ

Durant la dernière guerre mondiale, le massacre des Juifs fut systématique, c'est pourquoi il fit tellement de victimes. Puisque les crimes de guerre sont encore aujourd'hui sévèrement punis, on poursuit souvent d'anciens tortionnaires nazis. Cependant ces événements datent maintenant de cinquante ans ou plus. Par conséquent, il est très difficile de recueillir des témoignages de première main. En effet, la plupart des témoins sont maintenant

décédés. Si on veut surmonter ce problème, alors il devient très difficile de procéder sans preuves matérielles. Celles-ci sont très précieuses, car elles établissent un lien direct entre l'accusé et le crime qu'on lui reproche. Pour recueillir ces preuves, il faut donc procéder à une enquête approfondie dans les archives de cette époque. Mais les procès seront de plus en plus rares parce que les accusés potentiels comme les victimes sont de plus en plus vieux et seront tous morts dans quelques années.

3.4 Exercices

1- Dans le texte qui précède, identifiez les propositions contenant au moins un marqueur de cause ou de conséquence (soulignez-les).

...

2- Réécrivez ce texte en inversant les conjonctions de manière à ce que les conjonctions de cause soient remplacées par des conjonctions de conséquence et vice-versa.

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

Répondre sur une feuille volante.

Inversez les phrases suivantes du point de vue des rapports de cause et de conséquence. (1 point par réponse)

1- Si ce magnétoscope est récent, alors il possède l'affichage à l'écran.

2- C'est l'heure, il faut donc partir.

3- Vous avez plus d'expérience que les autres candidats, par conséquent vous serez privilégiée.

4- Il a perdu beaucoup de sang, c'est pourquoi il faut faire une transfusion.

5- Nous allons changer ces couleurs, car elles ne correspondent pas

à l'ambiance que nous voulons créer à cet endroit.

6- Les oiseaux volent parce qu'ils ont des ailes.

7- C'est un grand savant. En effet, on lui doit plusieurs découvertes.

8- J'irai voir ma mère puisqu'elle me le demande.

9- Cette fille me plaît, car elle est douée et séduisante. En effet, elle a autant de succès dans ses études qu'auprès des garçons!

10- C'est contre mes principes. C'est pourquoi je ne le ferai pas. Alors cessez de me harceler avec ça.

MODULE 10 Écriture

Objectif

Comprendre et savoir utiliser les rapports de *cause* et de *conséquence*.

3.1 Leçon

Du point de vue matériel, la cause vient toujours avant la conséquence. Peu importe l'ordre dans lequel les propositions se présentent dans la phrase.

J'ai faim, donc je mange.

Je mange, car j'ai faim.

Les conjonctions de conséquence *(donc, ...)* ordonnent généralement (mais pas toujours) les propositions de manière à ce que la cause apparaisse avant la conséquence, ou — dans le cas de phrases à contenu logique — les prémisses avant la conclusion.

Si c'est nécessaire pour obtenir un emploi, alors j'apprendrai l'anglais.

Au contraire, les conjonctions de cause *(car, ...)* présentent d'abord

4-

5- En effet; par conséquent.

6-

7- C'est pourquoi; puisque.

8-

9- Alors, car; donc, parce que.

10-

3.3 Texte

Complète ce texte à l'aide des huit conjonctions de cause et de conséquence qu'on a étudiées (il faut toutes les placer et aucune deux fois).

LA SIMPLICITÉ

Les choses simples sont souvent les plus agréables, _____ elles entraînent de grandes joies. Si vous voulez être heureux, _____ recherchez-les. Le soleil, la pluie sont les meilleures sources de joie _____ elles sont les plus disponibles. Il faut _____ les contempler avec soin. _____ , un proverbe amérindien dit : «Heureux qui dans le ciel prend le temps de contempler les arcs-en-ciel». _____ il ne faut pas se dire que le temps c'est de l'argent mais que le temps c'est du bonheur. Il faut cultiver son jardin _____ les autres veillent d'abord aux leurs. _____ , cultivez les plaisirs simples et vous serez heureux.

3.4 Exercices

Composez un texte semblable au précédant en utilisant les huit conjonctions de cause et de conséquence qu'on a étudiées (il faut toutes les utiliser et aucune deux fois).

3.5 Évaluation formative

(sur 10 points, 8/10 est requis pour passer au prochain module).

1- Composez un texte semblable au précédant en utilisant les huit conjonctions de cause et de conséquence qu'on a étudiées (il faut toutes les utiliser et aucune deux fois). (5 points = 5 corrects)

2- Réécrivez ce texte en changeant les phrases de manière à remplacer les quatre marqueurs de cause par des marqueurs de conséquence et vice-versa.

(5 points = 5 corrects)

A.7 Notes sur les formes principales de raisonnement

A- L'INFÉRENCE IMMÉDIATE

Définition

L'inférence immédiate est une transformation logique d'une proposition.

Exemple

> Tout imbécile est inintelligent. Toute personne intelligente ne peut être imbécile.

Forme valide

La transformation est une conséquence logique ou la répétition de la proposition initiale. Le rapport est direct.

> Tous les conifères sont des arbres. Aucun conifère n'est autre chose qu'un arbre.

Forme invalide

Dans le cas qui suit, on a une généralisation abusive. D'autres défauts peuvent apparaître.

> Certains hommes sont cruels. Tous les hommes sont cruels.

B- LA DÉDUCTION

Définition

La déduction est une forme de raisonnement conditionnel qui permet de tirer une conclusion de deux prémisses.

Exemple

> Tous les animaux connaissent la souffrance. Or, les insectes sont des animaux. Donc, ils connaissent aussi la souffrance.

Forme valide ou syllogisme

Aristote a défini 19 formes valides de syllogismes. Voici un autre exemple.

> S'il fait beau, j'irai me baigner. Je ne vais pas me baigner. C'est donc qu'il ne fait pas beau.

Forme invalide ou paralogisme (on dit «sophisme» si le paralogisme est volontaire et vise à induire en erreur)

Il existe des centaines de manières de raisonner incorrectement. En voici un exemple courant.

> S'il n'a pas changé, il me dira la vérité. Il a changé. Donc, il me mentira.

Explication : ce raisonnement est invalide, car rien n'indique que le changement l'ait rendu menteur. La prémisse initiale ne dit rien à propos du résultat si l'individu en question a changé.

C- L'INDUCTION

Définition

L'induction est un raisonnement par lequel on tire une règle générale à partir d'une accumulation de faits convergents.

Exemple

> Hier, j'ai vu dix nids de poule dans les rues de Montréal. Plusieurs citoyens se sont plaint de la quantité de nids de poule dans les rues de Montréal. Il est évident qu'il y a une grande quantité de nids de poule dans cette ville.

Forme valide

Une induction n'est valide que si plusieurs informations sont convergentes et que la conclusion n'excède pas en généralité la quantité d'informations disponible. Le raisonnement inductif le plus précis prend une forme probabiliste, comme dans l'exemple

suivant.

> 80% des répondants au sondage ont déclaré être en accord avec le nouveau règlement municipal exigeant que les chiens soient continuellement tenus en laisse lors de leurs promenades dans la ville. 19 fois sur 20, ce sondage a une marge d'erreur de 3%. On peut donc dire que la grande majorité de la population est d'accord avec ce règlement.

Forme invalide

L'induction est invalide si elle prétend plus dans la conclusion que ce qu'elle est capable de soutenir dans ses prémisses.

> La Suisse est un pays agréable à visiter, tout comme l'Espagne et le Portugal. Par conséquent, l'Europe est un continent agréable à visiter.

Si la personne ne connaît que trois pays d'Europe, elle ne peut pas généraliser à ce point, en effet, l'ex-Yougoslavie, la Roumanie ou le Danemark pourraient être désagréables ou plus ou moins agréables à visiter (on dit ça par hypothèse évidemment!).

D- L'ABDUCTION

Définition

Une abduction est un raisonnement qui permet de formuler une hypothèse ou de faire une généralisation à partir d'un seul cas ou de quelques indices non probants.

Exemple

> J'ai entendu un grand bruit. On a parlé de feux d'artifice aujourd'hui. Ce sont sûrement les feux d'artifice.

Forme valide

L'abduction n'a jamais de validité totale en soi. C'est une forme de raisonnement qui est faible du point de vue logique mais puissant du point de vue de la découverte : toutes les hypothèses, vraies et

fausses, en proviennent.

> Il y a quelques fèves blanches sur la table. Il n'y a qu'un seul sac de fèves dans la cuisine. Ce sac contient probablement des fèves blanches.

Forme invalide

L'abduction peut facilement mener à des absurdités, ou reposer sur des préjugés.

> J'ai pris un taxi hier. Il était malpropre. Dans cette ville, tous les taxis sont malpropres.

E- L'ANALOGIE

Définition

Un raisonnement par analogie est un raisonnement qui repose sur une comparaison.

Exemple

> Les médecins sont des professionnels de la santé qui sont constitués en corporation. Les physiothérapeutes sont aussi des professionnels de la santé. Ils devraient aussi appartenir à une corporation.

Forme valide

La qualité du raisonnement analogique repose entièrement sur la qualité de la comparaison qui le soutient. Il faut que les choses comparées soient isomorphes et que leur comparaison soit non seulement métaphorique mais aussi analytique

> Un grand navire est comme un orchestre. Le capitaine doit disposer d'un grand savoir et de beaucoup d'autorité, tout comme un chef d'orchestre. S'il défaille, le voyage sera comme une symphonie ratée.

Forme invalide

Lorsque les choses comparées ne sont pas isomorphes ou

appartiennent à des ordres éloignés, le raisonnement analogique mène à des aberrations.

> La société est comme le corps humain. Les intellectuels en sont le cerveau et les ouvriers en sont les bras. Comme le cerveau commande les bras, les intellectuels doivent commander aux ouvriers.

F- L'APPEL À L'AUTORITÉ

Définition

Un appel à l'autorité est un raisonnement qui repose sur l'opinion d'un ou de plusieurs spécialistes dans un domaine donné.

Exemple

> La théorie de l'évolution de Darwin est scientifiquement valable, car 99% des biologistes la soutiennent.

Forme valide

L'autorité sur laquelle le raisonnement s'appuie n'est ni contestée, ni en dehors de son domaine d'expertise.

> Nous pensons comme Albert Jaccard qu'il est très important de préserver la diversité génétique de la planète.

Forme invalide

L'autorité sur laquelle s'appuie le raisonnement soit (1) est insuffisante ou douteuse, (2) ne fait pas l'unanimité parmi les spécialistes, (3) s'exprime dans un domaine étranger à sa spécialité, comme dans l'exemple suivant.

> Comme le dit Albert Jaccard, l'éducation doit reposer sur un processus de tâtonnement par essais et erreurs.

G- LE RAISONNEMENT MODAL

Définition

Le raisonnement modal est une forme de déduction qui utilise les modalités du possible et du nécessaire, de l'impossible et du facultatif.

Exemple

> Il est possible que certains élèves échouent ce cours. Il est nécessaire que les élèves qui échoueront ce cours le reprennent. Il est possible que certains élèves reprennent ce cours.

Forme valide

Le nécessaire implique le possible, mais non l'inverse. L'impossible et le nécessaire se contredisent. Les règles qui régissent cette forme de raisonnement sont très complexes mais obéissent à la même rigueur que les syllogismes.

> Il est impossible que les enfants soient expérimentés. Il est nécessaire que les jurés soient des personnes expérimentées. Il est impossible que les enfants soient nommés jurés.

Forme invalide.

Les contresens en ce domaine sont fréquents. De manière générale, on peut dire qu'une conclusion modalisée ne peut pas être plus forte que la plus faible de ces prémisses.

> Il est possible que certains professeurs soient ennuyeux.
> Les personnes ennuyeuses embêtent leurs interlocuteurs.
> Tous les professeurs embêtent leurs élèves.

I- EXERCICE Complétez :

Si je ne suis pas bègue, alors je ne suis pas musicien.

Donc, tous les _____ sont _____

A.8 Quelques textes d'argumentation

Voici quelques exemples typiques de textes d'élèves, faibles, moyens et forts, sourds et entendants. Il va sans dire que nous reproduisons ici ces textes tels que nous les avons reçus.

Ces textes ont été écrits à l'occasion de la seconde passation de Texdar. Les textes sont accompagnés par leur évaluation.

Nous avons classé ces textes selon leur qualité telle que mesurée par Texdar.

Exemples de textes argumentatifs produits par des élèves sourds

S1 = Texte faible *

S2 = Texte moyen **

S3 = Texte fort ***

Exemples de textes argumentatifs produits par des élèves entendants

E1 = Texte faible *

E2 = Texte moyen **

E3 = Texte fort ***

l'idée principale, la conclusion, et ensuite les raisons pour lesquelles on devrait y croire.

> J'apprendrai l'anglais car c'est nécessaire pour obtenir un emploi.

Il n'y a pas de meilleure manière de présenter les choses. Tout dépend au fond des intentions de celui qui parle ou écrit, de ce qui lui semble le plus convaincant ou efficace — ou simplement de ses habitudes — puisqu'on peut le plus souvent inverser les phrases.

> Je ne veux pas attraper de coup de soleil, c'est pourquoi je mettrai de la crème protectrice.
>
> Je mettrai de la crème protectrice, puisque je ne veux pas attraper de coup de soleil.

Mais il est très important de ne pas les confondre, étant donné que les uns sont les contraires des autres. De plus, il faut les utiliser à bon escient, selon le contexte.

> Si je sors au froid, alors je tomberai malade.
>
> Je tomberai malade puisque je suis sorti au froid.

3.2 Exercices

Composez des phrases en utilisant alternativement des conjonctions de cause et de conséquence.

Exemple.

> Car; donc.
>
> Certains jeunes sont suicidaires, car la vie moderne est difficile.
>
> La vie moderne est difficile donc certains jeunes sont suicidaires.

1- Car; donc.

2-

3- Alors; parce que.

S1 : *La contrebande*

Je suis contre la contrebande parce que c'est une affaire que je trouve non respectable pour notre société et surtout pour le gouvernement.

Aujourd'hui, je crois qu'on vit dans une crisse économique et je trouve que c'est un problème très sérieux car les gens ne savent pas ce qui va se produire plus tard et cela nous inquiete beaucoup.

Les argument qu'on voit actuelle, les personnes font la contrebande pour essayer de s'en sortir pour se loger, de se nourir et pour nous permettre de se payer du luxe, je trouve ça illégal mais c'est un moyen pour nous sauver.

Je trouve ça normal que le gouvernement coupe les services comme, (les écoles, les hôpitaux, le chômage et le service social) car les profits ne rente pas et que l'état augmente les taxes pour remplacer la perte à cause la contrebande. Je pense que les personnes sont plus capables d'acheter car les taxes sont trop élevés et que la population se limite seulement aux choses essentielles et surtout je n'accepte pas que les profits se fait aux États-Unis parce que pendant que les américains font de l'argent, nous les québécois, on vit dans la misère.

Je pense que le gouvernement devrait baisser les taxes mais ça ne sera pas facile, oui, je le sais mais je crois que ça serait un bon point de départ et ça encouragerait le peuple de pouvoir acheter plus et je pense ça aiderait que les taxes rentes plus et ça permettrait à créer des emplois.

Document 112

Texdar 2 : Doc 112

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
1	Progression du texte	1	**2**	3	4	5	6
2	Définition claire et complète du sujet	1	2	3	4	**5**	6
3	Pertinence de l'information	1	**2**	3	4	5	6
4	Autonomie du discours	1	**2**	3	4	5	6
5	Nombre des idées développées	**1**	2	3	4	5	6
6	Respect de la structure argumentative	1	**2**	3	4	5	6
7	Valeur des arguments	1	**2**	3	4	5	6
8	Pertinence des arguments	1	**2**	3	4	5	6
9	Suffisance de l'argumentation	1	**2**	3	4	5	6

S2 : **La violence envers la noire**

Au début de 18ième siècles, approximatif. les noires ont eté vecues dans les esclavages, c'est pourquoi tous les riches américains avaient besoin des noires, surtout ils ont vraiment profité d'eux ceux qui occupent à faire la cuisine, la ménage et les autres tâches endurcies, etc... Alors les esclaves noires n'ont pas ouvert la bouche toutes les années écoulees par consequent elles etaient abusees et torturées par les disciples de XXX. Cette histoire de la racine noire etaient assez douloureuse. En effet, je ne suis pas d'accord la violence faite aux noires.

Pensons premièrement cette question principale a eu le probleme mondiale. Dans l'Afrique, qui ont toujours veçu dans la pauvreté, je mets toujours la question dans ma tête : "Pourquoi les noires africaines ne developpent jamais à devenir le riche pour pouvoir à rendre heureux commes les blancs ? Ah! pour ça qu'elles eurent les pauvres pour la vie quand elles sont ignorantes et illettrées. Je trouve qu'il n'est pas juste.

On est souvent au courant des nouvelles internationales dans les médias depuis des années. Seule une catastrophe majeur a pu provoquer cet evénements de politiques sociales dans certains Etats Afrique etc etc. Cette politique riches et egoïstes ne s'occupe jamais à l'affreuse famine après de la guerre civile. Ca semble un fléau même si nous avons déjà aide et donné à ramasser de l'argent pour les pauvres noires par consequent, ils ont besoin de nourritures et des remedes pour les enfants ainsi les autres humains mais je remarque la politique voleuse pour acheter des fusils et des mitrailleuse. en effet ils vont tuer aux rebellions comme des animaux. Je suis parfaitement contre cela pour ca que je ne lui donnerai jamais de l'argent dans une petite boite ni un cent.

Aujourd'hui, les noires ont donc revoltés plus en plus qu'auparavant parce qu'elles sont assez martyres. Alors elles ont déjà connus aux lois d'équité et la discrimination raciale. Par consequent, ils ont décide défendre la justice contre les blancs, car ils sont vraiment inhumains d'accord! mais "Pourquoi le groupe du gangs noirs ont continué faire la violence faite au blancs après la Loi du Charté?"« dis-je dans ma pensee. On ne comprend pas pourquoi il fait ça? Je suis pour : si un noir tue sans raison un blanc alors il doit donc condamner à mort! non? Pourquoi? c'est parce que le blanc avait déjà aussi tué le noir. Je t'explique : L'équité consiste à mettre chacun sur un pied d'égalité. Et je ne suis pas raciste.

En terminant de ma composition, par consequent, cruauté raciale contre la noire est réellement inacceptable dans une société mondiale. En effet, toute population évoluée bannit la violence. c'est pourquoi je veux vivre en paix avec la difference race ainsi qu'il se remit au travail avec la sérénité d'un esprit en paix avec les couleurs mondiaux comme avec sa conscience.

Document 32

Texdar 2 : Doc 32

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
1	Progression du texte	1	2	**3**	4	5	6
2	Définition claire et complète du sujet	1	2	3	**4**	5	6
3	Pertinence de l'information	1	2	3	**4**	5	6
4	Autonomie du discours	1	2	**3**	4	5	6
5	Nombre des idées développées	1	2	**3**	4	5	6
6	Respect de la structure argumentative	1	2	**3**	4	5	6
7	Valeur des arguments	1	2	**3**	4	5	6
8	Pertinence des arguments	1	2	**3**	4	5	6
9	Suffisance de l'argumentation	1	2	**3**	4	5	6

S3 : Sans titre

Autrefois, c'était seulement la femme au foyer qui s'occupait de tout dans la maison ; le menage, la cuisine, l'éducation des enfants. Le chef de la famille arrivait tard, s'assoyait sur un fauteuil confortable en lisant le journal. Maintenant, le temps a changé, tous les membres d'une famille partagent les tâches domestiques car les femmes ont fait leur entrée sur le marché du travail. Je suis entièrement d'accord pour cette nouvelle activité, la partage des tâches parce que je trouve que les femmes ne sont pas des esclaves. Cette partage permet aux enfants de s'habituer pour leur avenir, aussi cela permet à une famille unie de gagner du temps.

D'abord, une femme n'est pas un robot ménager, un objet dont on confie tous les tâches domestiques. Une femme est un être humain comme l'homme, qui a le droit du partage, du respect, d'être considérée comme une intelligente.

Dans le temps ancien, à cause de la religion, on nomme l'homme comme supérieur et la femme est traitée comme inférieure peut-être à cause de cela que l'habitude reste traditionnel. Je trouve ça injuste. Maintenant, la femme n'est pas inférieure, n'est pas faite pour seulement faire les tâches ménagères sioui on appelle ça du sexisme.

Ensuite, c'est très bien utile pour les enfants de partager les tâches domestiques avec leurs parents, ça leur permet d'être plus généreux, d'apprendre à changer des responsabilités et de se préparer pour l'avenir.

Finalement, les membres d'un famille auront leur temps de s'amuser, de se reposer ou d'autres s'ils partagent leurs tâches ménagères. En effet, un des membres aura moins d'ouvrage que s'occuper de toutes les tâches. Partager, c'est un bon jugement, très logique.

En conclusion, pensez qu'une femme n'est pas un appareil ménager, partagez les tâches domestiques pour vous permettre de gagner du temps. Charger les enfants de légères tâches ménagères est très utile pour leur aveni. Vaut mieux diviser les tâches domestiques merdeuses que d'être découragé les faire tout seule.

Document 16

Texdar 2 : Doc 16

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
1	Progression du texte	1	2	3	4	5	**6**
2	Définition claire et complète du sujet	1	2	3	4	5	**6**
3	Pertinence de l'information	1	2	3	4	**5**	6
4	Autonomie du discours	1	2	3	4	**5**	6
5	Nombre des idées développées	1	2	3	4	**5**	6
6	Respect de la structure argumentative	1	2	3	4	5	**6**
7	Valeur des arguments	1	2	3	4	5	**6**
8	Pertinence des arguments	1	2	3	4	5	**6**
9	Suffisance de l'argumentation	1	2	3	4	5	**6**

E1 : Sans titre

Depuis toujours, des substances crée par l'homme pour l'homme circulent sous le nom de drogue. Ces substances procurent des effets physique ou morals à l'homme qui semble lui permettre une certaine évasion momentané de l'esprit. Mais tous ces substances représentes un danger, qu'ils soit physique, moral ou social il reste bien present et cela concerne toutes ces substances sans exeptions qu'elle soit légales ou non! Je suis contre la legalisation partielle des drogues (provenant de la nature).

De nos jours les drogues sont partout vous n'avez qu'à regarder autour de vous tout ses fumeurs, toutes les consomations de médicaments et de café, et evidemment d'alcool qui sont très bien tolere vue leur legalité. Je crois qu'il est injuste que l'on permettent la consomation de certaines drogues aussi domageable sinon plus car elles sont accepté socialement et consommé beaucoup plus fréquemment vue leur grande accessibilité

La légalisation de drogues, comme dans le cas de l'alcool dans les années 1920 à permis au autorité gouvernemental de reprendre le contrôle de la violence que créait le marché soutterrain en rapport avec l'alcool et de plus de nouveau revenus économiques tirée des taxes et de l'exportation legale du produit. D'après moi une action semblable saurait regle le problème des drogues douces qui cause plusieurs débats.

Imaginer si à la place de concentré les autorités policière ou financière d'un pays dans la prehension et l'assertion des vendeurs de drogues douces, ce pays en controlerait le marché, il ne ferait pas juste augmenté les revenus, ils diminurait les depenses en même temps tout en diminuant la violence social que cause les altercations entre policiers et consomateurs, vedeurs et exportateurs.

Il est decevant de voir que les gens se borne a voir seulement le bon coté des choses qu'ils connaissent tout en dégradant l'équivalent ou presque de cette chose sans même se rendre compte, qu'il vaut mieux apprendre à controlé un vice plutôt que de le pourchasser sans cèsse.

Document 25

Texdar 2 : Doc 25

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
1	Progression du texte	1	**2**	3	4	5	6
2	Définition claire et complète du sujet	1	2	3	4	5	**6**
3	Pertinence de l'information	1	**2**	3	4	5	6
4	Autonomie du discours	1	**2**	3	4	5	6
5	Nombre des idées développées	1	2	**3**	4	5	6
6	Respect de la structure argumentative	1	**2**	3	4	5	6
7	Valeur des arguments	1	**2**	3	4	5	6
8	Pertinence des arguments	1	**2**	3	4	5	6
9	Suffisance de l'argumentation	**1**	2	3	4	5	6

E2 : L'éducation physique

Dans notre école nous avons la chance d'avoir differentes sortes de cours. Bien sûr nous avons nos matières de bases, mais franchement l'éducation physique!!! Dans ce présent texte je vous exprimerai mon opinion à propos de ce cours presque inutile.

Premièrement, je voudrais vous faire comprendre que je trouve les cours d'éducation physique extrêmement ennuyants. Je ne comprends pas pourquoi il faut pour notre examen de ballon vollant faire vingt touches de suite, alors que sur le jeu nous ne pouvons pas toucher le ballon plus d'une fois.

Je ne comprends pas non plus pourquoi nous avons besoin de faire du faux sport, alors que nous sommes à l'école pour apprendre des choses réelles par exemple, bien orthographier, bien calculer. Je crois que si nous ferions les même choses avec le français de ce que nous fesons avec l'éducation physique cela serait une catastrophe monstre!

Mais faites gaffe car j'adore le sport et je crois que c'est un excellent moyen de se déffouler et de se divertir, car je suis une vraie sportive et pour rien au monde je manquerais une pratique de biathlon, ballon vollant ou soccer, mais cela est du vrai jeu.

Alors, j'espère que mon message est clair je veux que nos cours d'éducation physique servent à faire du vrai sport.

Document 76

Texdar 2 : Doc 76

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
1	Progression du texte	1	2	3	4	**5**	6
2	Définition claire et complète du sujet	1	2	3	4	5	**6**
3	Pertinence de l'information	1	2	3	**4**	5	6
4	Autonomie du discours	1	2	3	4	**5**	6
5	Nombre des idées développées	1	2	**3**	4	5	6
6	Respect de la structure argumentative	1	2	3	4	**5**	6
7	Valeur des arguments	1	2	3	4	5	**6**
8	Pertinence des arguments	1	2	3	**4**	5	6
9	Suffisance de l'argumentation	1	2	3	**4**	5	6

E3 : Pourquoi je suis pour la légalisation des drogues douces.

Les jeunes d'aujourd'hui sont beaucoup en quête de leur personnalité et se questionnent sur leur but dans la vie. Certains trouvent un certain réconfort dans les études, la boisson et d'autres… dans la drogue. Les médias ont beaucoup parlé de ce phénomène ces dernières années, ou plutôt ils ont mis l'accent sur la légalisation des drogues douces. Personnellement, je crois que la légalisation serait un projet difficile, mais pas irréalisable et puis pour ma part il serait très favorable à la population.

Il arrive souvent que des jeunes soient malades suite à avoir trop fumé un joint parce qu'ils ont fait confiance au trafiquant. Mais celui-ci –son premier but est de faire de l'argent– a mis je ne sais trop quels produits dans son gramme de pot. On pourrait facilement éviter des situations semblables à celle-ci si les jeunes pouvaient se procurer de la "bonne drogue". La légalisation des drogues douces pourrait régler ce problème. Car ils iraient acheter leur consommation, exemple au dépanneur, et sauraient exactement ce qu'ils vont prendre. Ici, je voudrais spécifier que je ne parle pas de cocaïne, acide ... mais bien de hash et de pot seulement.

Aussi, les jeunes consommateurs sont souvent jugés, méprisés par la société ; ils sont pratiquement perçus comme des criminels par certaines personnes. En fait les gens sont-ils vraiment informés? Savent-ils qu'un joint est beaucoup moins néfaste que la cigarette pour les poumons? C'est pourquoi la légalisation des drogues douces amènerait une ouverture d'esprit chez les gens et ils ne prendraient plus les jeunes qui consomment comme des cingles. La population serait beaucoup plus informée sur les effets des drogues douces et accepterait peut-être plus ce grand fléau. Car maintenant ce problème est instauré dans notre société, il fait partie de la vie courante de tous et chacun, alors pourquoi ne pas y faire face définitivement?

Et puis avec la légalisation, on pourrait faire diminuer l'étendue du marché noir. Car comme tout le monde le sait, c'est seulement par ce moyen que l'on peut se procurer de la drogue. Alors s'il y avait un autre marché pour lui faire concurrence celui-ci perdrait beaucoup de terrain. Je sais que ça peut paraître ridicule dit de cette façon, mais le gouvernement pourrait tirer profit de la situation.

En bref, la légalisation des drogues douces serait une bonne chose dans notre société, pas seulement pour les adolescents, mais pour la population entière

Document 48

Texdar 2 : Doc 48

Critère		Non maîtrisé.....Maîtrisé					
1	Progression du texte	1	2	3	4	5	**6**
2	Définition claire et complète du sujet	1	2	3	4	5	**6**
3	Pertinence de l'information	1	2	3	4	5	**6**
4	Autonomie du discours	1	2	3	4	5	**6**
5	Nombre des idées développées	1	2	3	**4**	5	6
6	Respect de la structure argumentative	1	2	3	4	5	**6**
7	Valeur des arguments	1	2	3	4	**5**	6
8	Pertinence des arguments	1	2	3	4	5	**6**
9	Suffisance de l'argumentation	1	2	3	4	**5**	6

Cette recherche veut mettre en évidence le rôle des marqueurs de relation dans la maîtrise de la langue écrite chez les élèves sourds, malentendants et entendants. Ces élèves ont été comparés du point de vue de leur aptitude au raisonnement propositionnel (niveau piagétien), de leur compréhension et de leur capacité à rédiger des textes argumentatifs. Nous avons également cherché à savoir s'il est possible d'améliorer ces habiletés en ciblant l'apprentissage sur les principaux marqueurs de négation, d'implication et de cause.

Robert TREMBLAY, chercheur principal, professeur de philosophie et docteur en sémiologie, auteur de plusieurs ouvrages didactiques pour l'enseignement collégial. Spécialiste en méthodologie du travail intellectuel, monsieur Tremblay poursuit des recherches en pédagogie cognitive depuis cinq ans.

Lise LACERTE, chercheure associée, professeur de français et maître en linguistique. Madame Lacerte poursuit actuellement des recherches sur certains marqueurs aspectuels en langue des signes québécoise (LSQ). Elle enseigne le français et la linguistique aux personnes sourdes et malentendantes depuis environ six ans.

Jean-Guy LACROIX, chercheur associé, maître en philosophie et professeur de philosophie. Monsieur Lacroix a été l'un des chercheurs principaux d'une recherche intitulée *Langue et pensée*, menée aux Îles de la Madeleine entre 1986 et 1988. Il enseigne la philosophie aux personnes sourdes et malentendantes depuis trois ans.